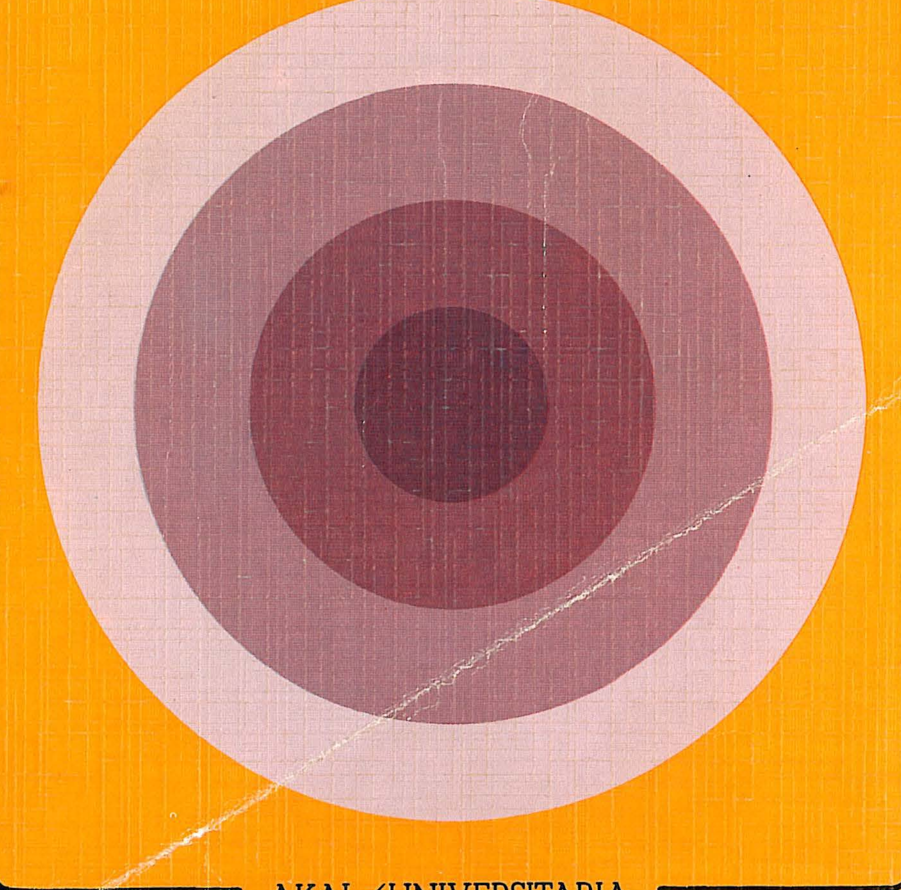
Mariano Fernández Enguita

Trabajo, escuela e ideología

Prologo
Carlos Lerena



AKAL/UNIVERSITARIA

Lejos de limitarse a analizar los contados textos de Marx que versan directamente sobre la escuela y la educación —lo que se hace en detalle en los dos últimos capítulos—, el autor entra a fondo en las distintas líneas del pensamiento del fundador del socialismo científico que resultan pertinentes para el debate sobre estos temas. Así, desfilan ante el lector el papel de la crítica práctica (praxis), la relación entre el hombre y su ambiente, la división del trabajo, la alienación, la reificación y el fetichismo, componiendo una teoría de la ideología y una antropología de la formación humana. Se analizan, igualmente, el papel de la educación en la formación de la fuerza de trabajo y las consecuencias de la lógica económica del capitalismo sobre el sector de la enseñanza. «Podría pensarse que este libro —sobre todo en los primeros capítulos— contiene algunas piezas colocadas estratégicamente de tal modo que el inocente lector pueda caer en la trampa y creer estar asistiendo a un espectáculo que resulta ser una variante del que está acostumbrado: al apasionante *revival* o *decíamos ayer* de una marxología injustamente declarada obsoleta. Claro que no es eso, y que este lector, a medida que el libro avanza, ha de sentirse más y más desconcertado al no poder por menos de advertir, primero, que aquello va en serio, y segundo, que realmente de lo que aquí se trata no es de volver a ningún lejano sitio, ni tampoco de volver a las andadas de aquella vieja labor de tejer y destejer los finísimos hilos de la exégesis, sino de aplicar categorías depuradas al examen y consideración de algunas realidades actuales de los sistemas de enseñanza. Sólo que para entonces cabe pensar que algunos lectores del libro ya no podrán dejarlo». (Del prólogo de C. Lerena).

AKAL EDITOR

AKAL UNIVERSITARIA
serie: educación
Director: Mariano Fdez. Enguita

Maqueta: RAG

Los Berrocales del Jarama
Apdo. 400 - Torrejón de Ardoz
Teléfs.: 656 56 11 y 656 49 11
Madrid - España
ISBN: 84-7600-024-3
Depósito legal: M. 26.391-1985
Impreso en GREFOL, S. A., Pol. II - La Fuensanta
Móstoles (Madrid)
Printed in Spain

MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA

TRABAJO, ESCUELA E IDEOLOGÍA

Marx y la crítica de la educación



AKAL

A mis padres, Mariano y Pilar.

PRÓLOGO

No parece aventurado señalar que aquella antigua moneda que tuvo curso legal en el mercado de la cultura y que fue la obra marxiana —ya compasivamente retirada de la circulación— merece actualmente el puesto honorífico de más bajo rango dentro de la escala jerárquica de actos litúrgicos y bostezos ceremoniales con lo que los intelectuales acostumbran a levantar acta de sus intereses: el puesto que corresponde a las necrológicas, esto es, a los fúnebres homenajes piadosos y condescendientes. Mar surcado en otro tiempo por vocacionales alevines de tiburón, por entonces orgullo de la más lustrosa y prometedora *intelligentsia*, dicha obra está ya plenamente incorporada al conjunto de las sagradas formas y maneras, depósito de reliquias culturales que constituye el pasto natural de manuales, tratados y demás elementos de esa máquina de triturar-neutralizar conocimientos que es la organización universitaria, tal y como nos es dado conocerla, esto es, en el más alto grado de esclerosis, descomposición y miseria, puras y francas. Mientras la sentencia de olvido se firma y rubrica cotidianamente en la profesoral lección correspondiente del rutinizado programa de la asignatura, dentro de la feria de vanidades ideológicas en la que los intelectuales tienen montada su caseta o barraca se procede a revisar los clánicos emblemas, y a renovar el registro o patente de las viejas marcas de distinción y de clase. Aunque la modernidad, la posmodernidad y el resto de las intrigantes hojas de la nueva margarita semántica provocan justificadas dudas graves, se va extendiendo no obstante el sentimiento de confianza de que se camina hacia la plena instauración de una escatología catastrofista, si bien, desde luego, por vía razonable, pragmática, incluso optimista, y, como la quieren algunos, hasta refocilona.

Cabría preguntarse inicialmente si el autor de esta obra no se habrá equivocado de libro o de época, o bien simultáneamente de ambas cosas. Nada parece en estas páginas —comenzando por el propio lenguaje— concordar con las preocupaciones de cuantos, alegre y con-

fiadamente, se complacen reconociéndose en la palabra *tribu*, al tiempo que se afanan en la tarea de renovar textos, redefinir pretextos y legitimar contextos. Efectivamente, desde la perspectiva dominante palabras tales como *capitalismo* son consideradas términos arcaicos, los cuales, por más que en ocasiones la inercia y la rutina los haga sonar, pertenecen realmente a una lengua muerta e impresentable, y ello en atención a simples razones de mapa y de calendario. Ya sólo por esto, el propósito y objeto de estudio de este libro —tratar de desenredar, esclarecer y desarrollar el valor de conocimiento que tiene la obra marxiana en el campo de la enseñanza, de la educación y de la cultura— ha de parecer despreciable vicio ascético, evasivo y tedioso menester: muchas y puras y académicas ganas de incordiar, eso de venir ahora con el venerable Marx.

Si no fuese una pura pérdida de tiempo podría responderse sin más, que cuando mejor y más oportunamente se iba a estudiar la obra del teórico del capitalismo que ahora precisamente, en este tiempo en que el régimen del capital golpea duro, mientras cada cual vive recluido en su individual refugio místico a la espera de recluirse en su particular refugio atómico. Probablemente sea también inútil tratar de aclarar de entrada que lo que se propone el autor no consiste simplemente en hacer una evasiva excursión filológica a los textos marxianos, sino extraer críticamente de esos textos un conjunto de planteamientos y de categorías de pensamiento capaces de contribuir a la explicación de las realidades actuales en el ámbito de la educación y de la enseñanza. Semejante carácter obvio tendría la observación de que precisamente para tratar en serio de eso que se llama *educación* es por lo que aquí se estudia y trata de otras muchas cosas. Marx —podría añadirse a la argumentación— no necesita mencionar la palabra *educación* para ocuparse de lo que se quiere decir normalmente con ella. Antes al contrario, piensa que esta categoría mental tiene que ser sometida a una implacable crítica: no es de buena estrategia ni combatir en el terreno del adversario, ni utilizar sus mismas y peculiares armas. Pero no son observaciones de este tipo las que pueden *redimir* a este libro de lo que, por otra parte, creo que es precisamente su principal virtud: su carácter de obre intempestiva, a destiempo, extemporánea.

¿Probamos a dejarnos llevar por un momento del espíritu tristemente jocoso de estos tiempos? Desde él podría aventurarse la idea de que el autor, sabedor de que se trata de un trabajo a contracorriente sobre un objeto cuya legitimidad aparece ampliamente socavada, hubiese previsto esta reacción de rechazo. (¿Dice usted obra *mariana*, o marxiana: del otro, o de Groucho?). Quizá sea por ello por lo que precisamente acentúe el carácter exegético-filológico que tiene, en parte, su obra. ¿Se trata de un ardid o cebo puesto en su propio terreno a ese tipo de lector nostálgico de los tiempos antiguos, disponible en principio para cualquier mirada hacia atrás? No se sabe si planteada o no de modo consciente, la táctica o método seguidos podrían considerarse plenamente logrados. Quienes sueñan en la reconstrucción de

los viejos altares disponen aquí oportunamente de atractivos y suficientes materiales. Quienes languidecen de añoranza y cuantos se apuntan, nada más escuchar el bando, a cualquier operación retrospectiva de rescate o recuperación de todo aquello que tenga relación con los más rancios abolengos, las más viejas raíces y las identidades más puras de la cosa pueden encontrar en este libro elementos bastantes para emprender —esta vez por un camino serio, o sea, inusual —lo que, desde esos presupuestos, resultará interesante peregrinaje hacia el pasado, practicando a lo grande el apasionante juego del retorno de lo sagrado. Para congraciarse con este tipo de lector y para situarse en buenas condiciones de poder pasarle posteriormente, cuando llega el más comprometido tratamiento, la factura, es posible que esté pensada la renovada y espectacular puesta en escena que aquí se ofrece, no exenta, creo, de suficientes valores plásticos: nada menos que la resurrecta izquierda hegeliana celebrando la cena eucarística del fetichismo de la mercancía, auténtica madre del cordero-pascual como vino precisamente a demostrarnos el mismísimo hijo del padre, encarnación viva del sacrosanto-santo-santo oficio de la crítica-crítica. Obedeciendo quizá a esta estrategia, esta parte del libro proporciona la ocasión de volver a oir resonar las viejas palabras litúrgicas a través de las; en otro tiempo, citas reverenciales, y desde luego teologales y sacras.

Para decirlo en pocas palabras. Podría pensarse que este libro - sobre todo en los primeros capítulos— contiene algunas piezas colocadas estratégicamente de tal modo que el inocente lector pueda caer en la trampa y creer estar asistiendo a un espectáculo que resulta ser una variante del que está acostumbrado: al apasionante *revival* o *decíamos ayer* de una marxología injustamente declarada obsoleta. Claro que no es eso, y que este lector, a medida que el libro avanza, ha de sentirse más y más desconcertado al no poder por menos de advertir, primero, que aquello va en serio, y, segundo, que realmente de lo que aquí se trata no es de volver a ningún lejano sitio, ni tampoco de volvér a las andadas de aquella vieja labor de tejer y destejar los finísimos hilos de la exégesis, sino que de lo que se trata es de aplicar categorías depuradas al examen y consideración de algunas realidades actuales de los sistemas de enseñanza. Sólo que para entonces cabe pensar que algunos lectores del libro ya no podrán dejarlo.

Naturalmente estoy jugando a la simple, literaria y bienintencionada conjetura. Podrían considerarse otras hipótesis. Por ejemplo y más realistamente, que este libro nació como tesis doctoral y que como tal, y pese a importantes complementos y reelaboraciones, resulta ser en parte hijo, no tanto de la libertad de su autor, como de nunca del todo claras estrategias. Sea como fuere, y evacuadas ya mis principales dudas en orden al posible uso de este libro, creo que estamos ante una obra por de pronto muy oportuna en el tiempo, y realmente importante dentro del campo que estudia. Con relación a la bibliografía española, pienso que todas las críticas que puedan hacérsele no son bastantes para desmentir este juicio: que en esta materia, y desde

su peculiar perspectiva, se trata del libro más interesante que conozco. No teniendo carácter de gratuitas alabanzas, estos juicios requieren una mínima explicación. Con el permiso del sufrido lector, esto es lo que voy a tratar de hacer.

Marx —quiero decir, su obra— ha tenido razón allá en donde, ha sido objeto no de asimilación crítica, sino de interesada devoción y culto. O lo que es lo mismo: la obra marxiana no ha tenido nunca razón —no podía tenerla— porque la relación de los lectores con dicha obra ha estado situada desde siempre en las antípodas de las reglas del conocimiento. Dentro de este plano los más tenaces adversarios de aquella han sido, a la larga, los marxismos históricos, lugar en el que el escolasticismo más aberrante ha tenido su apoteosis; el sueño de la razón dogmática ha alcanzado ahí un moderno paradigma. Por consiguiente, no hay nada parecido a la nostalgia al constatar que —al menos en esta parte del mundo— los engañosos *vivas* suscitados por la obra marxiana han sido ya barridos del escenario cultural. Precisamente esa era una condición fundamental para que dicha obra empezase a ser tomada en serio. ¿O se piensa que a los marxismos les ha interesado nunca el valor de conocimiento que contiene esa obra, así como las vías que invita a recorrer y puertos a los que permite llegar? ¿O se creía que al grueso de los intelectuales les podía interesar el real contenido de aquellas modernas sagradas escrituras más allá de los evidentes rendimientos que producían en orden a la identificación y a la cohesión de particulares posiciones de clase? Realmente los textos marxianos han sido incorporados a título fundamental dentro de la reflexión crítica sobre las sociedades contemporáneas —concretamente en el ámbito de la educación y de la cultura— a partir de la declaración de quiebra de los marxismos históricos, y paralelamente al proceso de descomposición de estos: cosa de hace diez, veinte años. Sólo que esa incorporación y esa crítica —este libro constituye una muestra de ello— se están realizando desde unas nuevas bases.

Porque se trata de un libro a destiempo y extemporáneo, precisamente por eso creo que éste es un libro actual, oportuno, eficaz. Puesto a la búsqueda de nuevos abrevaderos culturales, tanto el otrora real como el ahora potencial dócil discipulado ha dejado despejado el campo para la seria investigación, ésa que distingue entre el raído y desvencijado ideólogo y el radical hombre de conocimiento. (Quizá no sea inoportuno recordar sus palabras: «Llamo *indecente* a quien intenta acomodar la ciencia no a un punto de vista emanado de ella misma —por muy erróneo que pueda ser éste— sino a intereses que le son ajenos, a intereses extraños e impuestos a ella desde fuera»). Ahora que sobre los textos marxianos no vela ya la guardia pretoriana del dogmatismo y de la lectura canónico-eclesiástica es cuando esos textos pueden ser realmente accesibles y eficaces para el conocimiento. Dentro de este planteamiento creo que es en donde este libro cobra su importancia y su valor.

Situando su tratamiento más allá de ese conocido lenguaje típicamente universitario que cuando se refiere a la obra marxiana se limita

a invocarla/evocarla, aludirla/eludirla —esto es, que trata de ignorar a aquella en sí misma, e incluso que trata de defenderse de ella— el autor de este libro, roto el círculo de los guiños entre intelectuales entabla —en el campo de lo que se llama *educación*— un diálogo directo y crítico con la obra de Marx. ¿Dónde, en qué planos tiene lugar concretamente este encuentro, y a propósito de qué objeto de reflexión?

Por de pronto, la atención se concentra en una de las dimensiones de la obra marxiana que han resultado ser peor entendidas y sobre la que ha caído el peso de un diagnóstico generalizado: dentro del campo de la educación se localizaría uno de los más célebres y celebrados *vacíos, silencios* y *lagunas* de Marx. Para el autor de esta obra —que no forma parte de ese plañidero coro de náufragos que se duele de que el santo patriarca no lo dijese todo y de que no lo dijese con una claridad inmaculada— se trata de realizar una lectura no que consista en tapar agujeros, sino que desmienta ese diagnóstico y que lo reformule, ahora sobre una nueva plataforma. Tomar directamente los textos marxianos sobre educación y enseñanza es coger el camino más corto, pero ese camino es también el menos seguro. Construidos desde ese supuesto, los diferentes capítulos del libro suponen realmente distintos momentos de un largo rodeo para llegar al último, eso es, para llegar a la cuestión inicialmente planteada. Marx mismo tuvo ocasión de referirse a los riesgos de su propio procedimiento. Véase en el prólogo a la edición francesa de su obra más importante: «El método de análisis empleado por mí, y que nadie hasta ahora había aplicado a los problemas económicos, hace que la lectura de los primeros capítulos resulte bastante penosa, y cabe el peligro de que el público francés, impaciente siempre por llegar a los resultados, ansiosos por encontrar la relación entre los principios generales y los problemas que a él directamente le preocupan, tome miedo a la obra y la deje a un lado, por no tenerlo todo a mano desde el primer momento. Yo no puedo hacer otra cosa —sigue diciendo Marx— que señalar de antemano este peligro y prevenir contra él a los lectores que buscan la verdad. En la ciencia no hay calzadas reales, y quien aspire a remontar sus luminosas cumbres, tiene que estar dispuesto a escalar la montaña por senderos escabrosos». Por más que el lenguaje del sabio además pueda resultarnos, al final, decimonónico y repelente, creo que expresa lo que también en esta ocasión resulta su pertinente aviso.

Por otra parte, la discusión se centra en este libro básicamente en dos planos interdependientes: el de la antropología filosófica y el de la economía política. Tanto la reflexión sobre las categorías de pensamiento situadas en el primero de esos planos —comenzando por *ideología* y *falsa conciencia, alienación, fetichismo* de la mercancía— como las ubicadas en el segundo —por ejemplo, *capital, fuerza de trabajo, trabajo productivo, relaciones sociales de producción y de cambio*— conduce, no a una teoría de la educación, ni al establecimiento de un modelo de formación, susceptible de ser utilizado como patrón para contrastar o juzgar las realidades existentes en este ámbi-

to, ni en fin tampoco a la adopción de un conjunto de elementos que pudiesen servir de guía para preparar el sistema de formación del futuro, sino que conduce a una crítica de *la educación*, y más concretamente a una crítica del sistema de enseñanza. Esta crítica encuentra en los presupuestos en los que desenvuelve aquí el discurso dominante —la pedagogía como ideología profesional de los docentes, y en general de los intelectuales— las bases necesarias y suficientes para catapultar el monocorde ejercicio de la pura sofística, del cual atestigua la historia de las ideas en este campo.

Ciertamente no es fácil adelantar una síntesis de este estudio que no resulte ser una sincrética perversión didáctica, ni es fácil hacer un recorrido que no recuerde demasiado a la tan académica práctica del *totum revolutum*. No obstante, pueden apuntarse algunas posiciones importantes que constituyen, a mi juicio, desembocadura de las distintas temáticas y líneas de trabajo que son aquí propuestas. Marx —en adelante, siempre en interpretación del autor de este libro, si bien, en general, con mis propias palabras— se hace problema de la formación de los individuos introduciendo en el planteamiento de ese problema dos elementos esenciales implicados uno en el otro: el trabajo y la producción. Tanto desde una perspectiva sincrónica como diacrónica, las diversas formas históricas de organización de la producción dan como resultado la aparición de diversos tipos humanos, efecto de diferentes procesos de formación. Por eso el estudio del desenvolvimiento del capitalismo en concreto comprende o incluye el análisis del proceso —concreto— de formación de los individuos, o sea, de lo que el lenguaje ordinario llama educación, con o sin escuela. Dentro de este ámbito de problemas, el desarrollo histórico constituye en cierto modo el proceso de adaptación del capitalismo a ciertas instituciones heredadas de viejos modos de producción: este es el caso, entre otros, del sistema de enseñanza.

Ahora bien, el proceso de formación de los individuos va más allá de la pura tarea expresa y sistemática de formar-deformar conciencias, la cual constituye el cometido de las instituciones que acostumbramos a llamar educativas, así la familia o el sistema escolar. O dicho de otro modo, lo que los individuos concretos son, y ni siquiera lo que piensan, no constituye básicamente el exitoso resultado de ninguna forma de inculcación expresa. Desde esta posición —que tiene en este libro carácter central— no sólo se trata de denunciar cualquiera de las variantes que reducen *la educación* a *la enseñanza*, sino de pensar aquella sobre otras bases.

Groso modo, la adopción de esas nuevas bases comienza por admitir este planteamiento: cuando habla de *educación*, el capitalismo —si se me permite la expresión— *da los gritos* en las instituciones educativas mientras en realidad en donde *pone los huevos* es en otro sitio, ¿en dónde? Básicamente en lo que constituye el centro de la realidad del modo capitalista de producción: en las relaciones sociales de producción. Ahí en donde se separan y se oponen trabajo y capital tiene lugar un determinante proceso de definición y construcción de

la realidad, en virtud del cual ésta resulta falseada, mixtificada, apareciendo a partir de ahí, o sea, en las raíces o radicalmente invertida. Todas las sistemáticas puestas del revés —desde las propias del nivel u orden de la reificación a las correspondientes al nivel u orden de la alienación— arrancan de ésta inversión: objetivamente el capital es producto del trabajo, y sin embargo este último aparece y es tratado —se constituye socialmente— como mero momento del ciclo de la reproducción del capital. O dicho en otros términos, desde la perspectiva materialista de la genealogía de la conciencia y de la falsa conciencia ofrecidas por la obra marxiana estas últimas constituyen el resultado, no de una particular acción ideológico-educativa, sino de una particular división social del trabajo, plasmada en unas relaciones sociales de producción.

Pues bien, el proceso de interiorización o aprendizaje de las relaciones sociales de producción tiene uno de sus lugares privilegiados en el sistema escolar. Este proceso de aprendizaje se lleva a cabo, en lo fundamental, en virtud de la existencia de un isomorfismo entre las relaciones sociales que se establecen en el ámbito de la enseñanza —por ejemplo, prácticas rituales, formas de interacción entre alumnos, y entre estos y los profesores, etcétera— y las relaciones sociales que se dan en los procesos de trabajo —concretamente en el mundo de las empresas— y en los procesos de intercambio-consumo, mercado en sentido amplio.

Al margen de muchos otros planteamientos y desarrollos importantes y relevantes, los cuales en un examen rápido deben quedar en la sombra —una sola muestra: esa lectura o interpretación de la tercera de las *Tesis sobre Feuerbach*, a mi modo de ver penetrante y muy plausible—, al margen, digo, de otras consideraciones, esta teoría del isomorfismo entre el mundo de la enseñanza y el mundo del trabajo creo que constituye, uno de los principales puntos de interés de este libro. A lo largo de su tratamiento el autor se concede la ocasión no sólo de delimitar críticamente su posición en relación a la de conocidos autores, o líneas de trabajo, particularmente predominantes en el mundo anglosajón —perspectivas fenomenológicas/interaccionistas/humanistas; teorías del currículum oculto; marxismo británico; corrientes radicales estadounidenses, pero también el viejo fenómeno del althusserismo y el nuevo fenómeno del foucaultismo— sino, asimismo, la oportunidad de ofrecer ciertos elementos explicativos muy relevantes acerca de sectores o áreas temáticas concretas: por ejemplo, una discusión sobre las bases reales de la condición —mísera— del estudiantado, poso de esa especie de microcosmos capitalista que es el sistema escolar.

Centro en el que converge el análisis sociológico de la educación y la economía política de la enseñanza, esta *teoría del isomorfismo* se complementa y completa con un examen del sistema de enseñanza en tanto que elemento o pieza del proceso de producción y de formación de la mercancía fuerza de trabajo, y como tal pieza sometida a la lógica del régimen del capital. Dentro de este tratamiento —

probablemente la parte más original de esta obra y su más específica contribución— el interés se centra en la discusión de, al menos, dos puntos de real alcance. *Uno,* el problema relativo a las relaciones, pese a todo conflictivas, entre sistema educativo y sistema productivo: el autor nos invita a pensar en una contradicción entre, por una parte la división social del trabajo —demandas de versatilidad en la formación, política de igualdad de oportunidades—, y por otra, la división manufacturera del trabajo —exigencia de especialización estrecha, tendencia a una «organización totalitaria del empleo y de la formación»—. *Dos:* el problema relativo al actual proceso de desmantelamiento de las instituciones del *Estado del Bienestar,* y concretamente la invasión del capital de servicios en el campo de la enseñanza: es el desenvolvimiento de la tasa de ganancia lo que está puesto en juego bajo el eufemístico lenguaje de los abogados del capitalismo, sean estos, por ejemplo, el illichismo, o sean los economistas de la escuela de Chicago.

Son muchos más los temas interesantes que, dentro de un planteamiento bien centrado, ofrece este libro, incluidos algunos de carácter erudito o histórico, y desde luego, los que se refieren directamente a la lectura de los textos marxianos que versan explícitamente sobre enseñanza. Pero no estoy tratando de hacer una lista cerrada, sino simplemente de mostrar que no ha sido concesión gratuita el juicio global que he anticipado. Ciertamente pueden considerarse otros planos. Pienso que el libro, como conjunto, es una obra desigual; difícil para el lector no realmente interesado; quizá inhábilmente organizada. Posiblemente esté sobrada de materiales o tratamientos susceptibles de reducir o extractar. Y sobre todo, creo que acusa una notable tensión entre la labor de exégesis y desciframiento de textos y la tarea de reelaboración y de aplicación de categorías de análisis. Todo ello sin olvidar que de cuerdos es distinguir lo secundario de lo principal. Carácter secundario creo que tendría cualquier observación crítica. Carácter principal tiene el simple reconocimiento de que aquí se trata no de falsos problemas —terreno éste en donde es usual que la producción sociológica edifique sus voluminosos monumentos, y ello con parecida lógica a la que presidió la construcción de la *torre de babel*— sino que se trata de problemas verdaderos. Dentro del área española, en esta materia y desde la perspectiva que explícitamente se reclama como marxiana, este trabajo —ya lo he dicho— me parece el más importante de todos los que yo conozco.

Repárese en esa condición: *desde la perspectiva que explícitamente se reclama como marxiana.* Si no se considerase esa cláusula lo que antecede entraría en colisión precisamente con una obra mía, dedicada en parte aunque significativamente, no al mismo objeto que estudia este libro, pero sí al mismo tema: para qué sirve en el campo de la educación y de la cultura la obra de Marx. (Con una circunstancia a mi favor, consistente en que mientras yo conocía la tesis doctoral que constituye la base de esta obra, su autor no podía conocer —porque todavía no se había publicado— mi libro). Hago estas observaciones en realidad no para hablar de mi, sino precisamente para tratar de dar más fuerza a lo que sobre la presente obra estoy diciendo, ello al menos de cara al lector no avisado. Se trata ciertamente, en mi criterio, de dos trabajos completamente diferentes, tanto en sus objetivos o propósitos, como en el lenguaje o conjunto de categorías que utilizan. Que pese a ello, esto es, que pasando por encima de consideraciones concretas no sustanciales pueda decirse que ambos trabajos son básicamente convergentes —esto es lo que yo pienso— muestra dos cosas. *Una.* Que el trabajo efectivo en el terreno del conocimiento, concretamente en lo que circunstancialmente llamamos sociología de la educación, produce unos resultados significativamente situados más allá de las personales opciones, de quienes ejercen ese oficio. *Dos.* Que la obra marxiana resulta fecunda porque es una obra abierta esto es, porque se puede trabajar, con fruto en muchas direcciones, las cuales, hasta cierto punto, se apoyan y enriquecen unas a otras.

No creo estar haciendo un canto a la ideología de la convergencia. Contrariamente a quienes cultivan la literatura y a quienes navegan en las aguas relativistas de lo arbitrario, los sociólogos —que trabajan sobre acuerdos básicos, pero también sobre marcadas diferencias— no pueden concederse elogios: la lectura crítica constituye la mejor y más seria respuesta a nuestro trabajo. Pero esa crítica —evacuada en nuestro país más bien por vía subterránea, inquisitorial, dirigida a la persona, y las más de las veces presidida por una lamentable ausencia del real interés así como de conocimiento de causa— comienza por el reconocimiento del valor que tiene aquello sobre lo que se discute. Sobre ese planteamiento invito al lector a que trabaje esta obra.

Marx como se deduce, en definitiva, de las páginas que se van a leer, no merece el usual tratamiento que se le ha concedido. Durante mucho tiempo se ha disuelto su obra en un mar de disputas escolásticas. Actualmente es típicamente objeto bien de una catatónica indiferencia, bien de oficiales y verbales honores, los cuales encubren un real y olímpico desprecio disfrazado de demostraciones de generosidad y de largueza. Este libro constituye una muestra de cómo se puede incorporar productivamente ciertas claves del pensamiento marxiano —depurándolas, desarrollándolas, profundizándolas— a la reflexión en el campo de la enseñanza y de la educación. Directamente, y también a través de la consideración del contexto de discusiones teóricas y líneas actuales de trabajo en el que el autor se sitúa —básicamente las corrientes de marxismo crítico y de sociología radical anglosajonas— este libro muestra convincentemente no sólo que no se pueden estudiar en serio los actuales sistemas de enseñanza haciendo a un lado la obra marxiana, sino que precisamente un diálogo crítico con ésta posibilita la apertura de importantes cauces para la combinación de trabajo empírico y reflexión teórica. Marx y su obra en las sociedades actuales han dejado de formar parte de la lengua de la cultura, pero se ha salido ganando, porque aquellos han sido in-

corporados de forma sustancial al más actual y más profundo lenguaje del conocimiento.

Me consta que la brevedad es la sola virtud que se le pide a un prólogo; ello al margen de exigencias que parecen obvias: no decir impertinencias, ni tampoco cosas inconvenientes. Quede abierta para el sufrido lector la cuestión de saber si esto ha sido un prólogo, o bien si ha sido otra cosa, y en este último caso la de si pertenece al género de lo que se suele decir que *no tiene nombre*. Ante esta eventualidad, tengo que eximir expresamente al autor de este libro de cualquier sombra de responsabilidad. Ante su petición de unas palabras iniciales no se me ha ocurrido otra idea mejor que la más simple, ya que no la más sencilla: decir lo que pienso de su obra dentro de la coyuntura y el contexto en el que ha sido escrita. Tenía ya comprobado que no es fácil incorporar un lenguaje veraz a un género literario que, objetivamente, constituye un rito dentro de una ceremonia de consagración. Y asimismo que, puesto que no es una tarea sencilla, hacer en ella uso de la libertad produce como premio un real sentimiento de victoria.

Sea como fuese, quiero, por último, añadir que personalmente estimo y valoro en mucho el incondicional ofrecimiento que me ha hecho Mariano Fernández Enguita: decir lo que pienso a las puertas de un libro suyo. Si un libro es una casa yo he tenido el privilegio de ser en esta el primer invitado. Dejo ya al lector que, más allá de este umbral, compruebe por sí mismo que está efectivamente ante un libro como una casa.

Carlos LERENA
Catedrático y Director del Departamento de Sociología de la Educación, Universidad Complutense

PRESENTACIÓN

¿Vale la pena escribir —o leer— un libro sobre Marx y la educación? Nada más lejos de mi ánimo que sentirme atacado por las dudas después de llevar a cabo este trabajo, que me ha mantenido ocupado, aunque fuera intermitentemente,durante dos largos años.Sin embargo, la pregunta me parece espontánea y razonable dada la proliferación de libros que, con el título de «Sobre esto» o « Sobre lo otro», reúnen con mayor o menor fortuna pequeños escritos y pasajes de Marx (o de Marx y Engels, o de ambos y Lenin, etc.) en torno al tema en cuestión, o de ensayos de terceros autores en torno a la teoría de Marx sobre tal o su crítica de cual. Por un lado podría pensarse que, si tales trabajos proliferan, es porque algo hay que decir, o al menos que estudiar, en Marx con relación a tales temas. Pero por otro, demasiadas recopilaciones de la editorial Progreso, demasiados manuales monográficos que más bien parecen misales y demasiados intentos de extraer un cuerpo teórico cerrado y definitivo donde no lo había ni podía haberlo, han tenido el efecto de poner en guardia a autores y lectores contra este tipo de obras. Pues, efectivamente, si se tratara tan sólo de reunir y poner en orden unas cuantas observaciones sueltas, no valdría el esfuerzo.

No hace mucho, un amigo y colega muy solvente profesionalmente que tuvo la ocasión de leer algunos materiales preparatorios de este libro me comunicaba la siguiente impresión: a lo largo de la lectura, creía ver que yo había empezado este trabajo con el convencimiento de que iba a encontrar en Marx muchas ideas sobre la educación para después, poco a poco y en el curso de su desarrollo, terminar constatando y convenciéndome de lo contrario. Sin duda esta impresión se debe, en gran parte, a la estructura del texto, que sólo en los dos últimos capítulos recoge aquello que, normalmente, se considera como todo lo que Marx aporta al tema de la educación, tanto da que se valore como una aportación grande o pequeña, ocasional o definitiva.

Sin embargo, estoy seguro de que lo que sustentaba esta impresión era sobre todo otra idea, más de fondo y diametralmente opuesta a la que alimenta el autor de este trabajo: me refiero a la identificación entre educación y escuela.

Nada tan urgente e imprescindible en este campo —con mayor razón si uno, además, se cree materialista— que quitarse de una vez por todas de la cabeza esa concepción etnocéntrica, parcial e ideológica de la educación que la reduce a la relación pedagógica entre maestro y alumno, a lo sumo con una prolongación en la actitud formativa consciente de los padres para con los hijos en el seno de la familia. Más aún, en nada mejora el panorama cuando se le añaden sambenitos como el de que se sigue aprendiendo durante toda la vida (tan profundo como ese otro de que nunca nos acostaremos sin saber una cosa más) o descubrimientos «revolucionarios» del género de ésos que todo lo cifran en los medios de comunicación de masas, que, interpretados desde la identificación entre educación y escuela, se presentan como un «aula sin muros». Esta plataforma ideológica, tanto cuando reduce la educación a la escuela como cuando incluye entre sus agentes a los medios de comunicación, las instituciones de la producción, la familia, el municipio y el sindicato, lo hace siempre pensando la educación en términos de *inculcación*, tanto da que crea a ésta positiva y necesaria o negativa y arbitraria. Nos lleguen de viva voz o por un tubo catódico, apadrinadas por la autoridad moral del maestro o por el atractivo subliminal de la publicidad, se trataría siempre de *ideas* que nos son transmitidas como tales. Así, junto y paralelamente a nuestra grosera vida material, resultaría que llevamos otra vida, casi angelical, que se desarrolla en el impoluto mundo de la ideas, *mundus inteligibilis* a diferencia del *mundus sensibilis*, en el cual lucharían ideas científicas y supersticiosas, progresistas y conservadoras, ateas y religiosas, de izquierdas y de derechas, etcétera. En realidad, esto y no otra cosa es lo que, con un brillante aparato conceptual, vino a decir Kant hace ya varios siglos y siguen creyendo hoy cientos de millones de personas, pues la mayor parte de Occidente es kantiana aunque no lo sepa o no lo quiera reconocer.

Quien crea firmemente y no esté dispuesto a creer sino que decir educación es decir escuela, relación pedagógica intersubjetiva, comunicación —o transmisión— de ideas, se sentirá a disgusto al leer este libro. En todo caso, si quiere saber lo que Marx dijo sobre la escuela lo encontrará a lo largo de los capítulos titulados *El régimen combinado de enseñanza y producción material* y *El movimiento obrero, el Estado y la educación*.

Pero esta temática, que quedaría mejor ubicada bajo términos como *enseñanza* o *instrucción*, dista mucho de agotar lo que hoy comprende o debería ya comprender el epígrafe *educación*. La sociología en general y la sociología de la educación en particular, la psicología social y de las instituciones, la pedagogía social y, muchas veces, hasta el reformismo pedagógico, han hecho notar ya hasta la saciedad que el concepto de educación, entendida como formación del hombre, comprende un campo enormemente más amplio que el de la escuela o la instrucción. Y es en este campo más amplio, precisamente, donde Marx tiene una mayor relevancia.

Aunque no es posible avanzar aquí ya lo que este trabajo pretende mostrar, sí que podemos adelantar cuáles son las líneas fundamentales de desarrollo del pensamiento marxiano que resultan, a nuestro juicio, pertinentes para cualquiera que considere la educación no como un dato, sino como un problema.

En primer lugar, el materialismo histórico o —utilizando una expresión de Gentile que nos parece más afortunada, al menos para nuestros propósitos— la *filosofía de la praxis*. O, empleando una expresión marxiana de la que el autor nunca renegó, el *humanismo revolucionario*. En este apartado se incluyen no solamente el estudio de los distintos modos de producción que se han sucedido en la historia, la interpretación de la sociedad en términos de conflicto, el análisis del capitalismo como un sistema sometido a leyes u otros aspectos similares, que para nuestros fines son enteramente colaterales, sino, sobre todo, la problematización de la relación entre conciencia y existencia, entre ser social y ser consciente, entre la realidad material y la ideología o conciencia social. Esta puede parecer una temática para «filósofos» o para marxólogos empedernidos, pero se puede formular también de otra forma: Marx hace problema de la relación entre educación y ambiente. Desde una perspectiva más dinámica, desde la perspectiva del cambio, se podría plantear también así: ¿es preciso cambiar primero a los hombres o cambiar la sociedad?, ¿cambiar la educación o cambiar las circunstancias? ¿Es posible cambiar una cosa sin cambiar la otra? ¿Se resuelve algo diciendo que ambas deben ser cambiadas? La filosofía de la praxis, humanismo revolucionario o materialismo unilateral. Ésto es lo que tratamos en general en los capítulos titulados *La crítica como punto de partida y como método* y *El hombre hace al hombre: hombre, ambiente y praxis*, y, por extensión, en un contexto más específico, en los dedicados a la división del trabajo y la alienación.

Una segunda línea de desarrollo, íntimamente conexa con la anterior —por no decir que es lo mismo visto desde otro ángulo—, es lo que podríamos denominar la antropología del trabajo desarrollada por Marx. El centro de la relación activa del hombre con su ambiente natural y social, de su praxis, es el trabajo. Pero el trabajo es también el elemento distintivo del género humano: lo que lo constituye como especie a diferencia de otros animales —desde el punto de vista de todo el género, filogénesis— y lo que hace de cada hombre un miembro de la especie ya dada —desde el punto de vista del individuo, ontogénesis—. En el trabajo el hombre no solamente da forma a la naturaleza que le rodea, sino que se da también forma a sí mismo, individual y colectivamente.

Pero si el trabajo, sin más, es parte integral y fundamental de la formación del hombre —insistimos en que colectiva e individualmente, tanto para la especie como para cada hombre—, las distintas for-

mas de organización del trabajo darán como resultado distintos tipos de hombres, tanto en la historia como si consideramos transversalmente la sociedad. De ahí que todo el análisis de las formas históricas de la producción, y en concreto del capitalismo, pueda y deba ser enfocado también como un análisis del proceso de formación del hombre, es decir, de su educación, con o sin escuela.

En cuanto que teoría general del trabajo, esto se trata en el capítulo tercero, en el marco de la relación entre hombre y ambiente y el problema de la praxis (también al principio del noveno, en otros términos). Pero lo más relevante y preñado de significación es el análisis marxiano de la forma específica del trabajo bajo el capitalismo, y lo que de éste interesa a nuestro objeto queda recogido en los capítulos titulados *La división del trabajo: desarrollo unilateral y falsa conciencia* y *Alienación, reificación y fetichismo: la realidad invertida*. Bajo el primer epígrafe se abordan problemas como la división entre trabajo manual e intelectual y, sobre todo, las características y efectos de la división manufacturera del trabajo, particularmente en lo que concierne al carácter unilateral de la actividad —y, por tanto, de la formación— a que se ve sometida la clase trabajadora, en contradicción con la universalidad que posibilita el desarrollo de las fuerzas productivas y la expansión de las relaciones de producción capitalistas. Bajo el segundo epígrafe se analiza el problema de la alienación del trabajo —como actividad o proceso laboral y como resultado o producto—; por consiguiente, la alienación de las capacidades desarrolladas en el proceso de trabajo, que en lugar de desarrollarse como capacidades de los trabajadores lo hacen como capacidades ajenas y hostiles (en definitiva, la ruptura de la unidad del trabajo como praxis).

La que podemos identificar como una tercera línea de desarrollo pertinente para la educación, que podríamos denominar como *teoría o genealogía de la ideología* (perdón por lo cacofónico de la expresión), surge, sencillamente, al mirar desde el ángulo opuesto al análisis del trabajo. Puede enmarcarse dentro de la discusión sobre la «crítica» llevada a cabo en el primer capítulo, pero, una vez más, es en el análisis concreto del capitalismo donde se vuelve fructífera.

Desde este punto de vista, los capítulos sobre la división del trabajo y la alienación intentan mostrar que Marx tenía que decir y dijo sobre la ideología mucho más de lo que sugieren sus fórmulas sumarias más conocidas, como que «la ideología dominante es la de la clase dominante», que «es la existencia la que determina la conciencia» y otras por el estilo.

El análisis de la división entre trabajo manual e intelectual permite ofrecer una explicación —o los elementos fundamentales de una explicación— de la vigencia y la nunca agotada beligerancia del idealismo en un tiempo —los dos últimos siglos— que parecen presididos por el desarrollo de la ciencia. Y la disección de la división manufacturera del trabajo aporta elementos esenciales para comprender, en algunos aspectos, el porqué de la generalización de una falsa conciencia del mundo histórico y social.

La teoría de la alienación, la reificación y el fetichismo es, quizá, el intento más sistemático y fructífero de Marx de fundamentar de manera materialista una crítica de la ideología. Muy sumariamente, viene a mostrar que la inversión ideológica de la realidad no es un simple error de la conciencia ni un espectacular logro de cualquiera forma de inculcación, sino la fiel expresión consciente de una realidad materialmente invertida. La teoría de la alienación y la reificación, por otra parte, no se limita al campo de lo económico, sino que se extiende hacia todas las esferas de la vida social: jurídica, política, religiosa...

En definitiva, es en el análisis y crítica de la división del trabajo y de su alienación y reificación donde Marx muestra de modo más eficaz que, socialmente hablando, las ideas imperantes no son producto de ninguna transmisión o inculcación, aunque se vean reforzadas o sistematizadas por esta vía: son, ante todo, algo que emerge de la misma realidad social material.

Ahora bien, esta realidad social material, cuyo centro siguen siendo las relaciones de producción y cambio, cuenta en nuestros días con un nuevo componente que no debe ser menospreciado: la propia experiencia escolar, que se prolonga durante años para toda la población, precisamente durante los años más decisivos en la formación de la personalidad. El capítulo VII, *El aprendizaje de las relaciones sociales de producción*, extiende el análisis marxiano de las relaciones sociales de producción a las relaciones sociales de la educación, foco de atención que consideramos mucho más importante que el que tradicionalmente ocupa a quienes estudian la escuela por dentro, el *curriculum*.

Existe una cuarta línea temática, pertinente también para el problema de la educación —y esta vez, en concreto, para el de la escuela—, que es en buena parte independiente de las anteriores. Me refiero a las consecuencias de considerar la educación como parte del proceso de producción de la mercancía fuerza del trabajo. Entonces nos encontramos con que la educación, en la medida de que es un sector más de la producción, se ve afectada por la lógica económica general del capitalismo. Y, en la medida en que su producto es esa mercancía específica, la fuerza de trabajo (que es producto de la educación pero no solamente de ella, claro está), una mercancía que interviene en los procesos de producción de todas las demás y que monopoliza la peculiar propiedad de producir valor; en esa medida, decimos, se ve sometida a imperativos específicos. Es más: puede ocurrir, incluso, que los imperativos económicos no coincidan con los imperativos sociales, o que los imperativos que proceden del hecho de ser *una* mercancía —una mercancía más— entren en conflicto con los que provienen de ser *esa* mercancía —la que produce valor en el proceso de su utilización en la elaboración de todas las demás.

El capítulo VI, *La producción de la mercancía fuerza del trabajo* pretende describir las condiciones históricas y sociales que permiten hablar de la educación como parte de tal proceso de producción y de-

sarrollar algunos problemas al hilo de este razonamiento. El capítulo VII corresponde también enteramente a esta línea temática, si bien, como acabamos de decir, conecta también con el tema de la ideología. El capítulo VIII, en fin, está dedicado a la dinámica de la enseñanza en cuanto que sector de la producción, en particular a partir de su organización como un sector capitalista más, de servicios o de mercancías.

Los dos últimos capítulos, IX y X, comprenden, bajo los títulos: *El régimen combinado de enseñanza y producción material* y *El movimiento obrero, el Estado y la educación*, el análisis e interpretación de ese grupo de breves textos que, normalmente, pasan por ser la única aportación de Marx al tema de la educación. En sí, es algo que no presenta la menor dificultad, salvo en cuanto a algunos pequeños problemas de exégesis: se trata simplemente de estudiarlos con cierto detalle y en su contexto. Sin embargo, es o debería ser obvio que la significación de esta serie de pasajes (propuestas sobre educación incluidas en *El capital*, fórmulas programáticas redactadas por Marx, críticas de programas ajenos...) varía considerablemente al tener en cuenta todo lo que ha sido el objeto de los capítulos anteriores. ¿Cómo comprender realmente la propuesta de una enseñanza politécnica sin conocer la crítica marxiana de la división del trabajo? ¿O cómo entender la insistencia de Marx en la combinación de enseñanza y producción material sin tener en cuenta su caracterización del trabajo como praxis y como elemento constitutivo del género humano? Las fórmulas programáticas auspiciadas por Marx en torno a la escuela son o parecen con frecuencia muy simples, pero al lector no debe escapársele que detrás de ellas hay toda una teoría de la sociedad, de la historia y del hombre.

Por último, incluimos un capítulo final dedicado a la literatura sobre Marx y la educación, en el que se analizan una por una, telegráfica y, quizás, injustamente, las obras más conocidas sobre el tema y algunas otras a título de ejemplo. Lo habitual, cuando se escribe sobre algo, al menos en el mundo académico, es ir diciendo a cada paso que esto o lo otro ya estaba escrito en tal sitio y que sobre tal o cuál punto se está de acuerdo o en desacuerdo con lo apuntado por fulano o mengano. Lo que me llevó a hacer este trabajo fue precisamente la convicción de que había numerosos aspectos de Marx que estaban por explorar adecuadamente en relación con la educación y, además, abundaban en todo caso las interpretaciones simplistas y faltaban estudios sistemáticos. Por consiguiente, decidí actuar como si hubiera de partir de cero, explorando de arriba abajo al propio Marx, y prescindir de otros trabajos dedicados al tema, a los que sólo en muy contadas ocasiones me refiero a lo largo de estas páginas. Pero, como esos trabajos están ahí, y en algún momento había que hablar de ellos, opté por valorarlos sumariamente en un capítulo final.

Permítaseme añadir, para acabar, que este trabajo tiene su origen en el segundo volumen de mi tesis doctoral, *La crítica de la educación y la enseñanza en Marx*, juzgada y laudeada en abril de 1982 por un

tribunal compuesto por los profesores Salustiano del Campo Urbano —presidente—, José Ramón Torregrosa Peris, Carlos Lerena Alesón, José Álvarez Junco y José Félix Tezanos Tortajada. Agradezco todas sus críticas y sugerencias, si bien la responsabilidad del producto final, naturalmente, sigue siendo mía. Los capítulos II, III, IV, V, IX, X y XI corresponden más o menos a aquella tesis con algunas modificaciones. Los capítulos VI, VII y VIII tienen su origen remoto en el que era entonces capítulo XII, aunque el VII es nuevo en su práctica totalidad. El capítulo I es una reelaboración de ideas contenidas en los siete capítulos que componían el volumen primero de mi tesis, que duerme ya el sueño de los justos. Otro capítulo de mi tesis doctoral, el XIII, mi favorito, dedicado a la teoría del trabajo productivo, se encuentra muy resumido en el actual capítulo VIII y espero que vea la luz dentro de no mucho tiempo.

CAPÍTULO I

EL PENSAMIENTO EDUCATIVO ANTES DE MARX

Tal vez en ningún campo de las ciencias sociales y humanas se haya mantenido tan impermeable al marxismo como la pedagogía. En antropología, sociología, economía, ciencia política o historia, el pensamiento de Marx aparece como algo de lo cual se puede estar a favor o en contra, pero que resulta imposible ignorar. Incluso en campos como la psicología y el psicoanálisis, la crítica cultural o el derecho, parece difícil eludir ese «fantasma que recorre Europa» y otras partes del globo. En el terreno de la educación, en cambio —si exceptuamos los países del Este y China, donde hasta las gallinas ponían mejores huevos gracias al marxismo-leninismo-pensamiento-Mao-Zedong—, parece como si las eternas verdades de siempre fueran capaces de resistir cualquier embestida.Nada, por tanto, más lejos de nuestro propósito de la pretensión de que el marxismo haya supuesto en la educación un giro comparable al que supuso en otras ciencias sociales al liquidar la filosofía, dar media vuelta a la historiografía, revolucionar la economía o fundar la sociología. Por éso, si a continuación vamos a tratar de dibujar algunas de las características del pensamiento educativo anterior (¡y posterior!) a Marx, no es porque creamos que ese pensamiento se ve fundamentalmente alterado a mediados del pasado siglo, sino simplemente porque constituye el fondo contra el que puede y debe ser contrastada la aportación de Marx a una crítica de la educación.

Hablar del pensamiento educativo «antes de Marx» no significa que creamos en la existencia de un pensamiento homogéneo, ni a lo largo de la historia ni en ninguna de las épocas que la forman. Por lo demás, estamos convencidos de que la historia de la educación y la escuela no es ni mucho menos un *continuum*, como imaginan muchos de los historiadores de la educación, que discurriría desde los gimnasios griegos hasta los grandes sistemas escolares de nuestros días en la forma de una pugna secular por la universalización de la escuela, el reconocimiento de los derechos de la infancia, la enseñanza cien-

tífica, la mejora de los métodos docentes y otros encomiables objetivos. Pensamos, por el contrario, que la historia de la educación es una historia de discontinuidades y que éso que llamamos la enseñanza griega o la enseñanza en la Edad Media tiene en común con la enseñanza actual poco más que el nombre.

Sin embargo, no puede decirse lo mismo del pensamiento educativo, de la idea de educación. Lo de menos es si todavía abundan hoy en el discurso pedagógico dominante las referencias a Platón, San Agustín, Comenio, Rousseau o Kant o si se repiten hasta la saciedad imágenes como la de la partera socrática la del educador-jardinero. La cuestión es que, fuera de este anecdotario —no obstante significativo y mucho más amplio de lo que se creería a primera vista—, existen una serie de temas y motivos, de ideologemas, que perduran desde la mayéutica hasta la educación natural, desde el «maestro interior» agustiniano hasta la «intuición» de Pestalozzi, desde la «purgación» de Sócrates, hasta la educación negativa rousseauniana. Es precisamente en contraposición a estas constantes como puede y debe evaluarse la crítica marxiana de la educación.

La primera de estas constantes es el *idealismo*. Pertenecemos a una tradición religiosa que parte en su versión arcaica —el Antiguo Testamento— de la afirmación de que Yavé, inmaterial, creó el mundo de la nada y en su versión moderna —el Nuevo Testamento— de que el *verbo* se hizo carne y habitó entre los hombres. Por supuesto que todas las religiones abundan en todo género de fantasmagorías, pero los dioses hindúes se perseguían mutuamente por toda la faz de la tierra, los africanos habitan en los bosques y se hacen oir constantemente por los mortales, los griegos compartían las fiestas y hasta el amor con los humanos: eran o son religiones antropomórficas, mientras la que impera en Occidente empezó a dejar de serlo desde su mismo origen. Si Jacob todavía pudo darse de palos con un ángel, el cristianismo anterior a la Reforma y el catolicismo han tenido que conformarse con apariciones y el protestantismo con la conciencia interior. No hay dioses tan alejados del hombre como los de la tradición judeo-cristiana.

Esto no es menos cierto en el campo de la filosofía, la teología laica —como la denominaba Feuerbach—. Desde la antigua Grecia, claro está, ha habido corrientes materialistas, pero lo que ha dominado la tradición occidental ha sido la filosofía de Sócrates, Platón y Aristóteles, de la misma manera que el materialismo de la Edad Moderna se vió eclipsado bajo el peso del idealismo de Descartes, Kant o Hegel.

Pues bien, si el discurso idealista ha dominado ampliamente el pensamiento occidental, en el campo de la educación y la pedagogía su dominio ha sido casi absoluto. La razón no estriba en ninguna proclividad genética de los educadores hacia el idealismo, sino en su propia función, en la función de la educación. Más allá de la simple ignorancia de los fenómenos naturales y sociales, la base principal del idealismo, su base material, está en la división entre trabajo manual e intelectual, y si el pensamiento en general ha surgido de esa división, —nos referimos, por descontado, al pensamiento en cuanto actividad desarrollada y monopolizada por unos cuantos—, la escuela no sólamente procede, sino que vive cotidiana y constantemente de esa disociación a lo largo de la historia.

Si buscamos el origen de la idea occidental de educación en Grecia, nos encontramos con una sociedad que excluye y desprecia el trabajo manual. El trabajo manual es asunto de los esclavos, y el esclavo no pertenece a la sociedad, ni siquiera es un hombre: es, como más tarde en Roma, un *instrumentum vocale*, una herramienta que habla, a diferencia del *instrumentum semimutum* —el animal— y el *instrumentum mutum* —la herramienta a secas—. Ya en la *Odisea* Euríalo espeta despectivamente a Ulises: «Más que a un atleta te asemejas a un patrón de marineros mercantes...». Platón se explaya en *Las leyes* sobre el tema: «No vayamos a dejar vagamente explicado lo que entendemos por educación. Actualmente, cuando censuramos o elogiamos la formación de alguien, decimos que fulano, de entre todos nosotros, está bien educado, o que zutano, carece de educación; sin embargo, en muchas ocasiones hombres de condición modesta como posaderos, armadores, etc., gozan de una instrucción perfecta pero nuestro razonamiento no tiene aplicacion en estos casos. Nos referimos a la educación que, desde la infancia, ejercita al individuo en la virtud y le inspira el deseo apasionado de convertirse en un ciudadano cabal, que sepa mandar u obedecer, según corresponda en justicia. Esta formación es la que por medio de nuestro razonamiento tratamos de definir como la más perfecta educación, en tanto que, según este mismo razonamiento, la que tiene por objeto obtener la riqueza, el poder, e incluso una disposición cualquiera ajena a la sabiduría y a la justicia, no es más que grosera, servil e indigna de ser llamada educación» [1]. También para Aristóteles es obvio que el ciudadano debe aprender, como mucho, «aquellos conocimientos útiles que son de primera necesidad, aunque no todos; porque una vez establecida la distinción entre trabajos liberales y serviles, es manifiesto que el ciudadano debe asumir aquellas disciplinas que no envilecen al que se ocupa de ellas. Envilecedores han de considerarse los trabajos, oficios y disciplinas que tornan a un hombre libre, en su cuerpo, en su alma o en su inteligencia, incapaz para la práctica y actos de la virtud. Por esto llamamos viles a todos los oficios que deforman el cuerpo, así como a los trabajos asalariados, porque privan de ocio a la mente y la degradan» [2].

No todas las sociedades han excluido globalmente el trabajo en la misma forma que la Grecia clásica, pero esto no significa que haya desaparecido la disociación entre trabajo manual y trabajo intelec-

[1] Platón, *Las leyes*, vol. I. p. 28; versión de Fernando Cervera Sanfelipe, Iberia, Barcelona, 1965.

[2] Aristóteles, *Política*, libro VIII, p. 302; traducción de Antonio Gómez Robledo, Porrúa, México, 1977.

tual o entre escuela y trabajo. La Roma arcaica tenía un *ethos* basado en el trabajo, pero en ella no existía la educación como función diferenciada: los niños romanos aprendían a trabajar, guerrear o comportarse como buenos ciudadanos acompañando al padre en el cultivo de la tierra, la guerra o la asistencia al foro. A medida que Roma se heleniza cobran una nueva importancia la cultura y la educación, pero al mismo ritmo que la pierde socialmente el trabajo. En realidad, sólo el surgimiento de una capa social que vive del excedente producido por el trabajo ajeno, la necesaria reaculturación de los territorios conquistados, la degeneración retórica del foro y, más tarde, la creciente burocracia alimentada por el Bajo Imperio dieron impulso al surgimiento de un cierto aparato educativo cuyos fines y métodos nada tenían que ver con el trabajo.

El panorama no es distinto en la Edad Media y los albores de la Edad Moderna. Señores, campesinos y artesanos medievales tienen cosas que aprender, pero lo hacen sobre el terreno. Aprenden a guerrear luchando, a cultivar la tierra arándola y a ejercer el oficio practicándolo. De otras funciones que hoy recaen sobre la escuela, como la aculturación, se encargan la iglesia y toda una plaga de predicadores ambulantes que recuerdan a los campesinos que deben temer a Dios en los cielos y a los señores en la tierra. Es un espejismo pensar que las escuelas monacales, abaciales, catedrales, etc. mantenidas por la iglesia representan un aparato escolar de entidad.La iglesia mantiene tales «escuelas», sobre todo, porque tiene vedado reproducirse por vía biológica y debe prospectar a sus continuadores fuera de sí. Probablemente un cálculo de las necesidades humanas de la iglesia más las inevitables pérdidas de discípulos que oyeron la llamada de la carne vendría a coincidir más o menos, si fuera posible hacerlo, con lo que fue la actividad escolar eclesiástica durante la Edad Oscura o la época feudal. En todo caso, sobre el alcance de las actividades educativas de la iglesia pueden ilustrarnos el opúsculo de Damien contra «los monjes que se obstinan en aprender la gramática» y sus precedentes en la oposición de la autoridad del Espíritu Santo a la del gramático Donato de Smaragdus [3], o la reprimenda dirigida por Gregorio Magno al obispo Desiderio de Viena, cuyo crimen era querer enseñar Donato y Prisciano [4]. En cuanto a las Universidades, que son el verdadero aparato escolar de la Edad Media, su proyección, con la excepción de los estudios de la medicina, apunta invariablemente hacia la iglesia o la burocracia civil.

Cuando por fin, en plena Edad Media en algunas ciudades italianas, o de forma más generalizada en los períodos del Renacimiento, la Reforma y la Ilustración, surge un aparato escolar de cierta amplitud, ya no es posible suponer que las aulas se nutren exclusivamente de hijos de nobles y burgueses y de futuros curas y monjes. De hecho, cuando otras capas acceden a la educación formal las clases altas fuerzan una diferenciación escolar (en Italia, por ejemplo, entre escuelas senatoriales latinas y escuelas «alemanas», en Alemania con la aparición de los *Gymnasium*, en Francia con el monopolio de la educación de las clases altas de los jesuítas) o bien optan directamente por la educación doméstica a cargo de un preceptor privado. En las escuelas, pues, han entrado ya los hijos de los artesanos, los pequeños comerciantes y otras capas urbanas al menos. Pero ¿acaso quiere esto decir que nos encontramos ya ante una educación vinculada al mundo del trabajo? Lo que esos hijos de artesanos, comerciantes, jornaleros, e incluso campesinos pueden aprender en las aulas —en general, el latín, las «siete artes liberales» y el adoctrinamiento religioso y moral— tiene poco que ver con su vida laboral presente o futura. En general, siguen aprendiendo las tareas agrícolas, artesanales o comerciales sobre el terreno, aprendizaje al que se superponen la instrucción literaria y la inculcación moral que reciben en la escuela.

Esto se puede comprobar recorriendo los programas de estudios de las nuevas escuelas renacentistas, protestantes, humanistas o religiosas. El programa, por ejemplo, de la *Casa Giocosa* dirigida por Vittorino da Feltre, del *Collége de Guyenne* dirigido por André Gouvéa, del *Collége de la Rive* dirigido por Maturino Cordier, de la escuela de Goldberg dirigida por Valentín Friedland (Trotzendorf) o del *Gymnasium* de Strassburg dirigido por Johan Sturm es, invariablemente, de contenido clásico y humanista, como también lo es el de los colegios regidos por la Compañía de Jesús. Y el caso no es distinto para los colegios a los que acuden en mayor número alumnos de condición humilde, como los regentados por la Hermandad de la Vida en Común y otras órdenes religiosas; aunque, claro está, a medida que nos alejamos de la Italia renacentista o la Alemania reformadora y de la clientela de la clase alta, el humanismo y el clasicismo son progresivamente sustituidos por la simple inculcación religiosa.

Basta por otra parte, con echar un vistazo a la historia de la pedagogía para comprobar que el problema de una pedagogía del trabajo, de una educación basada en el trabajo o que le acuerde —dentro de la escuela o de la educación formal— un lugar importante, así como el problema de las escuelas técnicas o profesionales, no surge con fuerza hasta la segunda mitad del siglo XIX. La razón de este surgimiento tardío no está en ningún olvido de los educadores, sino en algo mucho más prosaico: en que sólo en este momento aparece la necesidad. Hasta entonces, las bases materiales de la pequeña producción, muchas veces familiar, habían permitido siempre el aprendizaje sobre el terreno, bastante más eficaz en términos pedagógicos, por cierto, que cualquier posible aprendizaje escolar. Hasta entonces el aprendizaje laboral solamente surge en la obra de los educadores ocasionalmente y de forma marginal. Rousseau quiere que Emilio aprenda un oficio y le hace adquirir los de agricultor y carpintero, pero es sabido que

[3] P. Vignaux, *El pensamiento en la Edad Media*, p. 21; Traducción de Tomás Segovia, Fondo de Cultura Económica, México, 1977.

[4] A. Clausse, *La Edad Media*, en M. Debesse y G. Mialaret, eds., *Historia de la Pedagogía*, vol. I, p. 131; versión castellana de Prudenci Comes, Oikos-tau, Barcelona, 1973.

la educación de Emilio es una educación anormal. Cuando el filósofo de Ginebra habla de un verdadero *sistema* educativo, como en las *Consideraciones sobre el gobierno de Polonia* o en el artículo sobre la *Economía política* para la *Enciclopedia*, no dice una sola palabra del aprendizaje laboral. Locke quiere que el joven *gentleman* aprenda un oficio, pero sólo para que no deje de adquirir cierta habilidad manual. Un silencio absoluto sobre la cuestión es lo que encontramos en la *Didáctica Magna* de Comenio, las *Memorias* y el *Informe* de Condorcet o la *Pedagogía* de Kant. La pequeña producción agrícola, artesanal o mercantil no exigen ningún tipo de formación profesional institucionalizada en la escuela. Incluso las primeras manufacturas pueden pasarse con el modo anterior de formación de la mano de obra. Para que se plantee como problema específico el de la educación para el trabajo hace falta que tenga lugar el desarrollo de la industria manufacturera en gran industria basada en la maquinaria que, por una parte, borra progresivamente de la faz de la tierra la vieja pequeña producción y, con ella, el viejo marco del aprendizaje laboral, y, por otra, exige unos conocimientos de nuevo tipo y cambiantes que no podrían adquirirse en ese viejo marco, sin ofrecer, en contrapartida otra forma suficiente de aprendizaje sobre el terreno. Es entonces cuando la demanda de formación laboral de los trabajadores, tanto por parte de estos mismos como por parte de los nuevos patrones, se vuelve hacia una tercera institución, la escuela.

No es que la educación se haya desarrollado en la historia *con independencia* de la producción, sino que ha sido *excluida* de ella, o la producción excluida de la educación. «Los niños», escribe ya Solón, el legislador de Atenas, «deben ser ejercitados en la agricultura o en una industria cualquiera, los ricos en la música y la equitación y dedicarse a frecuentación de gimnasios, a la caza, a la filosofía» [5]. La institución escolar, como la educación en general, ha estado siempre ligada al modo de producción —y en particular a las instituciones políticas levantadas sobre él: los primeros sistemas escolares paraestatales o estatales se dan allá donde surge una burocracia pública: Bajo Imperio romano, Imperio carolingio, Prusia, Francia napoleónica— o se ha movido dentro de los límites marcados por él. Pero el que la educación formal tenga asignada la función de formar la mano de obra es un producto del capitalismo. Hasta éste la educación formal, la escuela, o bien está restringida a los que viven del excedente económico, o bien acoge a los que trabajan con sus manos pero no en cuanto que trabajadores, sino sobre todo en cuanto que son feligreses, súbditos o, más tarde, ciudadanos a los que hay que educar en el respeto de Dios, a la tradición o a las leyes.
De esta manera, la educación se configura durante siglos como algo ajeno al trabajo, y el pensamiento pedagógico, en consecuencia, como un pensamiento idealista. Es verdad que en el trabajo mismo se da también *otra* educación, informal pero no por ello menos importante en realidad, mas quienes hacen de la educación problema, quienes piensan y escriben sobre ella y, por consiguiente, quienes elaboran la idea de la educación que todavía arrastra nuestra civilización son las clases sociales apartadas del trabajo o, con mayor frecuencia, aquellas personas que se ocupan de la educación de estas clases ociosas. Entre quienes trabajan con sus manos, precisamente, la educación no puede plantearse como un problema, porque todo el mundo sabe lo que tiene que aprender y para qué tiene que aprenderlo. Por otra parte, aun cuando se hubiera planteado habría sido un planteamiento efímero y llamado a pasar sin dejar huella, pues la cultura escrita es privilegio de unos pocos —sobre todo en su elaboración— que pertenecen a otra esfera social. Para aquellos que no están condenados a dedicar su vida al trabajo y en unas condiciones que les son dadas, para ellos, en cambio, la educación, o sea los objetivos de la formación del hombre y los métodos con los que lograrlos, son por naturaleza un problema.

En semejantes condiciones, la educación, desvinculada del trabajo y por tanto de la actividad práctica, ha aparecido siempre como un asunto relativo a la transmisión de ideas, como un problema de inculcación. Tanto más cuanto que, si de la educación de las clases dominantes han formado siempre parte cosas tan prácticas para ellas como montar a caballo, tirar con arco o hacer la guerra, quienes han escrito y nos han legado numerosas obras sobre la educación no han sido los profesores de equitación o de esgrima, sino los de latín, griego, matemáticas, filosofía, moral o religión, y son ellos los que han contribuido a configurar el discurso pedagógico dominante.

La excepción a esta tónica general viene dada solamente por los sucesivos brotes de *sensualismo* (o sensismo) en algunos autores. Sin embargo, tales brotes han sido muy limitados, parciales y de no demasiado alcance. En Comenio, por ejemplo, encontramos ya un claro sensualismo, pero de índole netamente pasiva y contemplativa —nada que ver con la transformación del aprendizaje en actividad práctica— y enterrado bajo una montaña de misticismo. En Locke volvemos a encontrar un canto a la importancia de los sentidos, pero la experiencia a la que recurre el filósofo inglés no va más allá del disfrute de las cosas sin producirlas y la comunicación interpersonal. En Helvecio, en cambio, la experiencia abarca ya la totalidad del entorno natural y la vida social, pero esta ampliación del campo se paga reduciendo al hombre a la pasividad más absoluta: en la naturaleza impera el «azar» y en el orden social lo hace el «legislador». El sensualismo es una respuesta limitada, unilateral y con poca influencia frente al idealismo triunfante.

Una segunda constante que domina el pensamiento educativo es la *identificación entre educación y escuela*. En parte heredamos la historia y estamos marcados por ella, pero en parte, también, la reelaboramos haciéndola pasar por un proceso selectivo. Así, cuando nos

[5] Citado en Ligue Communiste Revolutionaire, *L'ecole de Jules Ferry est morte*, p. 7; Maspero, París, 1974.

interrogamos sobre la educación en la Grecia clásica lo hacemos sobre las figuras del pedagogo, el *didaskalos* y el *grammatodidaskalos*, sobre la Academia o los gimnasios, sobre si en la antigua o en la nueva educación ateniense predominaban más, según Platón, la gimnasia, la lectura, la escritura o las matemáticas. Pero dejamos de lado, normalente, que toda la sociedad griega era una gran empresa educativa en la que el ciudadano vivía y se sentía integrado desde su infancia hasta su muerte. Caemos en el error etnocéntrico de suponer que allí la escuela jugaba el mismo papel exclusivo y excluyente que entre nosostros.

Después de la Antigüedad clásica, sin embargo, la identificación entre educación y escuela no necesita ser puesta por nosotros, sino que forma parte del pensamiento de la época, de las sucesivas épocas. En la base de esto está el hecho, al que hemos aludido, de que sean las clases altas y los educadores profesionales quienes convierten la educación en objeto de sus meditaciones o, al menos, los únicos que reflejan éstas por escrito y que consiguen para ellas un peso social.

Naturalmente, es difícil o imposible encontrar un autor que niegue de manera absoluta la influencia de otros factores que la acción pedagógica consciente sobre la formación de los hombres, pero es que no necesitaban ser tan explícitos. Lo que encontramos, simplemente, es la llana ignorancia de toda influencia educativa que no sea la de la escuela. O bien, lo que no es sino una manera de negar, *a contrario*, la existencia o la eficacia de cualquier otra influencia educativa: la afirmación tajante de la omnipotencia de la educación, o sea de la educación escolar, que se repite en Comenio, Locke, Kant, Pestalozzi u Owen.

Sólamente se admiten aquellos otros procesos educativos que pueden ser comprendidos en las mismas coordenadas que la educación escolar, en términos de comunicación o transmisión, como cuando Comenio se refiere a la presencia de los criados sobre los niños. Es enormemente significativo que Comenio, cuando se refiere a la educación familiar, la denomine *escuela materna*, lo que denota claramente que interpreta la formación en el seno de la familia en términos escolares. Autores que abominan de la escuela como lo hacen Locke y Rousseau, por otra parte, no por ello logran romper su idiosincracia. De hecho, lo que proponen es que sus privilegiados discípulos formen parte de una escuela con un solo alumno.

Huelga decir que los principales promotores de esta identificación restrictiva de la educación con la escuela, consciente o inconscientemente, son los enseñantes profesionales. No andaba descaminado Rousseau, cuando en un escrito de signo muy distinto que el *Emilio*, las *Consideraciones sobre el gobierno de Polonia*, advertía a los polacos: «Guardaos sobre todo de hacer un oficio del estado de pedagogo» [6]. Desde el momento en que la actividad de educar o enseñar se convierte en una profesión específica y de dimensión creciente, los educadores profesionales, cuyo único material de trabajo son teóricamente las ideas y cuyo único proceso visible de producción es su transmisión, no pueden dejar de caer en la idea de que la educación es *cosa suya*, es decir, cosa exclusivamente suya, o sea de la escuela. Por otra parte, tienen el máximo interés en que así sea o, al menos, en que así se crea.

No obstante, tampoco en este punto es la historia tan monocorde. La idea de la educación como proceso de formación humana de índole mucho más amplia, como proceso de integración en una cultura que dura toda la vida del hombre y abarca todas sus actividades, entre las cuales la escuela no es sino una más con mayor o menor papel, tiene al menos cuatro expresiones brillantes: la *paideia* griega (que tiene una prolongación descafeinada en la *humanitas* romana), la *Bildung* hegeliana, el sensualismo de Helvecio y la educación nacional de Rousseau.

En todos estos casos se trata de una educación cívica, de una pedagogía social, que trasciende el estrecho marco de la escuela o la relación maestro-alumno. Cuando a Diógenes Laercio le preguntan cuál es la mejor educación para el propio hijo, su respuesta es ésta: «Que le hagan ciudadano de un pueblo con buenas instituciones» [7]. En Esparta y Atenas la vida de los niños —como la de los ciudadanos adultos— es organizada en forma total por la comunidad. La instrucción y la transmisión de ideas, propiamente, no desempeñan sino un papel secundario al lado de los juegos, los cantos o la vida en común. La escuela no es una institución separada, sino una preparación acelerada para la ciudadanía.

Pero esta idea de educación exige una sociedad integrada como lo fueron las civilizaciones griegas y, por un tiempo, la metrópoli romana. No es posible, por el contrario, en sociedades desintegradas como, sobre una base distinta y en una forma diferente, lo fue la sociedad feudal y lo es la sociedad burguesa. Por eso una idea parecida sólo ha vuelto a surgir en momentos particularmente críticos, en la transición del feudalismo al capitalismo y del absolutismo al Estado moderno, cuando algunas mentes aisladas se han vuelto, aunque de formas muy dispares, hacia el proyecto o la nostalgia de una sociedad más integrada. Exponentes de esta tendencia son, como hemos dicho, Helvecio, Rousseau y Hegel. El primero de ellos comprende bajo el concepto de educación la acción que ejercen sobre nosostros el medio objetivo y, sobre todo, el medio social y propone organizar éste como un inmenso complejo educativo destinado a formar hombres mejores. Rousseau, cuando escribe sobre la educación alejado de las peripecias individuales de Emilio, propone una «educación nacional» que no es en realidad una escuela nacional, sino una organi-

[6] J.-J. Rousseau, *Considerations sur le gouvernement de Pologne*, en *Oeuvres Complètes*, vol. I, p. 703; Firmin Didot, París, 1968.

[7] Diógenes Laercio, VIII, 16. Citado por Hegel, a su vez citado en W. Kaufmann, *Hegel*, p. 97; traducción de Víctor Sánchez de Zavala, Alianza Editorial, Madrid, 1979.

zación política calcada de las ciudades griegas. Tiene razón Derathé cuando afirma que, mientras el *Emilio* se dedica a la educación del individuo en la «vieja» sociedad, la verdadera educación ofrecida en *El contrato social* al nuevo ciudadano coincide con la participación de éste en la misma vida pública [8]. Hegel, por su parte, aprueba la afirmación de Diógenes Laercio que hemos incluido unas líneas más arriba y describe la *Bildung* (término que se puede traducir al castellano como *cultura* y como *formación*, además de como educación, y que en todo caso comprende algo mucho más amplio que el que correspondería propiamente a nuestro vocablo «educación»: *Erziehung*) en la forma siguiente: «El hombre educado es aquél que sabe imprimir a toda su conducta el sello de la universalidad, el que ha abolido su particularismo, el que obra según principios universales. (...) La educación expresa, pues, esta sencilla determinación: imprimir a un contenido el carácter de lo universal» [9]. Pero en lo que la terminología hegeliana denomina como mundo ético, es decir, en el mundo social, lo universal por excelencia es el Estado. La búsqueda de lo universal no es una búsqueda en solitario, sino que se realiza en sociedad: «El individuo halla entonces ante sí el ser del pueblo, como un mundo acabado y fijo, al que se incorpora. Ha de apropiarse este ser sustancial, de modo que este ser se convierta en su modo de sentir y en sus aptitudes, para ser él mismo algo. La obra preexiste y los individuos han de educarse en ella, han de hacerse conformes a ella» [10]. Hegel niega cualquier *derecho* del pueblo a la participación política e ironiza sobre que «con tal participación, la libertad y la imaginación subjetiva, y la opinión general de ésta puede mostrarse con cualquier eficacia efectiva y gustar la satisfacción de valer algo» [11], y el único motivo suficiente que ve para dicha participación es, precisamente, un motivo pedagógico, una función esencialmente educativa: «El interés de una participación de los particulares en los negocios públicos se debe poner (...) en el derecho de que el espíritu común llegue también a la aparición de una voluntad exteriormente universal en una actitud expresamente ordenada por la concurrencia pública» [12]. Si despojamos a Hegel de su pomposa y farragosa terminología veremos fácilmente que su plantemiento es muy parecido al de la educación implícita en *El contrato social* y explícita en la propuesta de educación nacional de Rousseau, con la diferencia de que éste quería formar ciudadanos, mientras el filósofo alemán quiere formar súbditos.

[8] Recogido en L. Colletti, *Ideología y sociedad*, p. 214; versión española de A.A. Bozzo y J.R. Capella, Fontanella, Barcelona, 1975.
[9] G.W.F. Hegel, *Lecciones sobre filosofía de la historia universal*, pp. 69-70; traducción de José Gaos, Revista de Occidente, Madrid, 1974.
[10] *Ibíd.*, p. 71.
[11] G.W.F. Hegel, *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*, p. 276; traducción de E. Ovejero y Maury, Porrúa, México, 1977.
[12] *Loc. cit.*.

El pensamiento pedagógico parece tender invariablemente, en tercer lugar, a ser *ahistórico*. Entre nosotros, hombres y mujeres de hoy, esta tendencia se manifiesta en cierto empecinamiento en considerar que decir educación es decir escuela y en los repetidos intentos, burdos o sofisticados, de hallar la panacea de la «educación natural», por poner dos ejemplos evidentes. Toda época tiende a verse a sí misma como eterna o, al menos, como el final de la historia. Para el pensamiento burgués en particular, la historia suele aparecerse como una sucesión más o menos caótica u ordenada de instituciones tan «naturales» como el mercado, la libre empresa y otras creadas o asumidas y adaptadas por el capitalismo, una de las cuales sería la escuela. En el campo de la educación, es raro encontrar alguien a lo largo de la historia que no crea haber actuado de acuerdo con las exigencias de la «naturaleza humana». Todos han formulado los objetivos y los métodos de la educación de acuerdo con las exigencias de su tiempo —y formulaciones contradictorias pueden obedecer a exigencias contradictorias—, pero enteramente convencidos de que no hacían sino responder a las necesidades *del hombre* en general.

Así como los esquimales se llaman a sí mismos «seres humanos», griegos y romanos helenizados nunca dudaron que el «hombre» era el miembro libre de la *polis* o la *civitas*. Los griegos hablaban de la educación del hombre describiendo la del ciudadano libre, es decir, excluyendo a los esclavos y a los extranjeros. Los romanos dieron el nombre de *humanitas* a algo que, evidentemente, no pasaba de ser mera *romanitas*. Comenio, impulsor temprano de la escolarización, refleja en su empresa las necesidades de la Reforma, que debe arrancar de la influencia católica a las masas y exige por su propia lógica interna que cada cual sea capaz de leer por sí mismo las sagradas escrituras; las de los príncipes y las ciudades alemanas, que quieren formar su identidad nacional; las de la nueva burguesía urbana, que quiere acceder al distintivo de la cultura y empieza a precisar de unos trabajadores con cierta formación; expresa estas múltiples necesidades de su tiempo, pero cuando quiere justificar la necesidad de la educación nos explica que es debida al pecado original. El hombre debe emplear esta vida terrenal para prepararse a la vida eterna, pero «ahora, después del pecado», la razón, «velada y oscurecida, no sabe desembarazarse, y quienes debían desembrollarla la envuelven más» [13]; ahora, en el estado de pescado, «si hemos de saber algo hay que aprenderlo; y, teniendo, ciertamente, nuestra mente como tabla rasa, nada sabemos hacer, ni hablar, ni entender, sino que hay que excitarlo todo desde su fundamento» [14].

Rousseau nos describe la aventura robinsoniana de Emilio precisamente como *educación natural*, esto es, como la educación más adecuada para la naturaleza humana en cualquier época. En realidad, sin

[13] J.A. Comenio, *Didáctica Magna*, pp. 12-13; traducción de Saturnino López Peces, Porrúa, México, 1976.
[14] *Ibíd.*, p. 21.

embargo, el énfasis mismo de Rousseau y otros autores de la época en referir las instituciones sociales a la naturaleza humana, el problema mismo de cuál sea dicha naturaleza, es un producto histórico del capitalismo y su apariencia de ser una sociedad basada en la autonomía, el acuerdo y la colaboración entre individuos aislados. El ayo Jean-Jacques quiere que Emilio no sepa nada de moral ni de política hasta la mayoría de edad. A los quince años, su pupilo «ni siquiera sabe el nombre de la historia, ni lo que es metafísica y moral. Conoce las relaciones esenciales del hombre con las cosas, pero no las relaciones morales del hombre con el hombre» [15]. Pero veamos lo que el niño ha aprendido ya bastante antes de los quince, en su primera educación, cuando ni siquiera tenía fuerzas para arar un palmo de tierra y había de hacerlo en su lugar el ayo: «toma él posesión de la tierra sembrando un haba (...) Todos los días venimos a regar las habas, y las vemos nacer con arrebatos de júbilo. Aumento yo este júbilo diciéndole: *esto te pertenece*; y explicándole entonces este término de pertenencia le hago conocer que ha gastado en este plantío su tiempo, sus faenas, su pena, finalmente, su persona; que en esta tierra hay una cosa que es parte de él mismo, y que puede reclamar contra cualquiera, como podría sacar un brazo de la mano de otro hombre que lo tuviera asido contra su voluntad» [16]. Pero, ¡ay, desgracia!, un día llegan y se encuentran todas las habas arrancadas y a un hortelano enfurecido: resulta que las habían plantado sobre sus pepitas de melón, en una tierra que le pertenece. Quieren buscar tierra libre, pero el hortelano les informa de que no hay ninguna por el lugar, que la suya ya la trabajó su padre y todas andan igual. El ayo solicita entonces al hortelano que les ceda un pequeño rincón, a cambio de lo cual le darán la mitad de la cosecha [17]. He aquí, pues, que Emilio, sin salirse de las «relaciones esenciales del hombre con las cosas», ha aprendido lo que son la posesión, la propiedad, la herencia, el derecho del primer ocupante, la aparcería y la teoría pequeño burguesa de que la propiedad se basa en el trabajo, porque para Rousseau —al menos en el *Emilio*, pues en otras obras no se muestra tan complaciente con ella— la propiedad es una «relación del hombre con las cosas», no es una relación «moral» o social entre los hombres. ¿Se puede pedir una quiebra más espectacular de la «educación natural»?

Locke no tiene la pretensión de descubrir educación natural alguna. Por el contrario, es consciente de que la educación que prescribe solamente es adecuada para los jóvenes *gentlemen*, aunque no le han faltado los seguidores que hayan pretendido darle un valor universal. La sociedad de la que debe formar parte el *gentleman* es una sociedad civil, basada en el contrato, por oposición a una sociedad natural. Sin embargo, Locke no imagina otro tipo de sociedad, distinta de la natural, que pueda librar a los hombres del estado de guerra en que ésta degenera: su hombre no es el hombre de la naturaleza, pero su sociedad, la sociedad burguesa, se le aparece como la única sociedad posible, como la sociedad *humana*. Pero si el naturalismo no aparece de forma explícita en su pedagogía sí que se encuentra presente de forma implícita, impregnando toda la teoría del conocimiento que subyace tras ella. En su *Ensayo sobre el entendimiento humano* coloca al sujeto en una actitud enteramente pasiva ante la experiencia, que marca sus límites, e incapacitado para acceder a la verdadera realidad que se encuentra tras esa experiencia. Una vez más, esta gnoseología sólo puede mantenerse sobre la exclusión del trabajo, que es la demostración práctica de que esa realidad no es inaccesible al hombre. La teoría del conocimiento de Locke expresa la posición de quien disfruta o sufre las cosas —la experiencia— sin producirlas. No sin razón escribió Marx sobre él: «John Locke, que defendía a la nueva burguesía bajo todas sus formas, los industriales contra las clases obreras y los indigentes, los usureros comerciantes contra los usureros del antiguo estilo, los aristócratas de las finanzas contra los deudores al Estado, y que, en una obra especial, había demostrado que la inteligencia burguesa es la humana normal (...)» [18].

Kant, en fin, tampoco habla en modo alguno de educación natural. «La buena educación es, justamente, aquella de la que surge todo lo bueno que hay en el mundo. Sólo hay que desarrollar cada vez más las potencialidades depositadas en el hombre. Porque las bases del mal no se encuentran en las disposiciones naturales de los hombres. El origen del mal está en no someter la naturaleza a reglas. En el hombre sólo hay el germen del bien» [19]. Abandonada a sí, la naturaleza es animalidad o salvajismo. Sometida a reglas es personalidad o humanidad: «la personalidad, es decir, la libertad e independencia del mecanismo de toda naturaleza» [20]. La afirmación de que en el hombre solamente existe el germen del bien no debe interpretarse en clave de la bondad natural rousseauniana: es más bien un desliz que contradice la idea general de Kant. Lo que hace que ese germen lo sea del bien y no del mal es la educación moral, o sea, la supresión o el sometimiento de la naturaleza. Pero cuando Kant entra a definir esa moral no ofrece una moral concreta, sino abstracta. Lo que importa no es el contenido del acto, sino que se haga por deber. No nos detendremos aquí en el hecho revelador de que la mayor parte de los actos morales que Kant pone como ejemplos consistan en el pago de deudas o en el cumplimiento de contratos, es decir, en la buena moral mercantil. Lo que importa es que, por un lado, esa moral abstracta

[15] J.-J. Rousseau, *Emilio*, p. 150; traducción anónima, Porrúa, México, 1978.
[16] *Ibíd.*, p. 54.
[17] *Ibíd.*, pp. 44-45.

[18] K. Marx, *Contribución a la crítica de la economía política*, p. 109; versión castellana de J. Merino, Comunicación, Madrid, 1976.
[19] I. Kant, *Pädagogik*, p. 448; en *Kants Werke*, vol. IX, edición en curso de la obra completa por la Academia de Berlín, Walter de Gruyter und Co., Berlín occidental, 1968.
[20] I. Kant, *Crítica de la razón práctica*, p. 151; traducción de Enrique García Morente y E. Miñana y Villasagra, Porrúa, México, 1977.

es la que mejor cuadra a una sociedad que combina la explotación más feroz con la necesidad de certeza jurídica, así como la definición de la libertad como mero sometimiento a la norma cuadra a una sociedad en la que se combinan la igualdad formal y la desigualdad real, combinación que sólo puede sostenerse sobre un concepto abstracto de libertad. Esa moral abstracta, por otro lado, puede ser presentada por Kant como distintivo, no de su época, sino de todos los hombres de todas las épocas, incluso de todos los seres racionales, si existiera algún otro que el hombre. En Kant, pues, como en Locke, no se refiere la educación a la naturaleza sino a su superación, pero solamente hay una forma de superarla. No nos hallamos ya en presencia de la naturaleza humana, sino de la condición humana, que para el caso es lo mismo.

El discurso sobre la educación sigue repetidamente esta tónica: primero se afirma llegada la hora de una educación por fin ajustada a la naturaleza o la condición humana; acto seguido se proclaman como exigencias naturales, humanas o de toda vida en sociedad las exigencias de una socidad particular en un tiempo concreto. No en vano se otorga reiteradamente la primacía, explícita o implícitamente, a la formación de las costumbres sobre la instrucción propiamente dicha.

Las excepciones, en este terreno, sólo pueden darse dentro de un planteamiento historicista. Condorcet, sin entrar demasiado en los objetivos ni los métodos de enseñanza, muestra un fino sentido histórico al pedir la libertad en la instrucción bajo el antiguo régimen y, poco después, su estrecho control por el nuevo régimen burgués nacido de la revolución. La excepción más notable y clara, sin embargo, es Hegel, que escribe: «También el individuo singular tiene que recorrer, en cuanto a su contenido, las fases de formación (*Bildung*) del espíritu universal, pero como figuras ya dominadas por el espíritu, como etapas de un camino ya trillado y allanado; vemos así, cómo, en lo que se refiere a los conocimientos, lo que en épocas pasadas preocupaba al espíritu de los hombres desciende ahora al plano de los conocimientos, ejercicios e incluso juegos de la infancia, y en las etapas pedagógicas reconoceremos la historia de la cultura proyectada como en contornos de sombras»[21]. La *Bildung* es a la vez cultura y formación, es decir, resultado y proceso. El «espíritu universal», en consonancia, no es ninguna entidad o pensamiento suprahistórico: es el «espíritu de la época». La filosofía, que allana el camino a la educación, no es pensamiento absoluto y es ella misma producto de la historia: «es su tiempo aprehendido en pensamientos»[22]. «En cuanto pensamiento del mundo, aparece en el tiempo sólo después que la realidad ha consumado su proceso de formación y se halla ya lista y terminada. Lo que enseña el concepto, lo muestra con la misma necesidad

[21] G.W.F. Hegel, *Fenomenología del espíritu*, p. 21; traducción de Wenceslao Roces y Ricardo Guerra, Fondo de Cultura Económica, México, 1973.

[22] G.W.F. Hegel, *Principios de la filosofía del derecho*, p. 24; traducción de Juan Luis Vermal, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1975.

la historia: sólo en la madurez de la realidad aparece lo ideal frente a lo real, y erige a este mismo mundo, aprehendido en su sustancia, en la figura de un reino intelectual. Cuando la filosofía pinta con sus tonos grises ya ha envejecido una figura de la vida que sus penumbras no pueden rejuvenecer, sino sólo conocer; el búho de Minerva recién alza su vuelo en el ocaso»[23]. (Hay que añadir, sin embargo, que Hegel no supo resistir la tentación de considerar al Estado prusiano y, en consecuencia, considerarse a sí mismo, respectivamente, como el fin de la historia y de la historia de la filosofía).

El reverso de la educación natural es el *inmanentismo*, cuarta constante del pensamiento pedagógico. Lo que el alumno ha de llegar a ser o tener está ya dentro de él: la humanidad, la razón, el saber, la verdad, el bien o el conocimiento de Dios. La labor del maestro consiste, en el mejor de los casos, en permitir que eso se desarrolle libremente y, en el peor, en eliminar los obstáculos que se oponen a ello o en extraer algo que se resiste a salir a la superficie. Lo que quiera que sea existe ya en el interior del hombre aun como mero germen, forma parte de su esencia humana. La educación puede entonces ocultarse a sí misma y ocultar a los demás —en primer lugar al educando— su carácter de inculcación, de imposición, de socialización.

El método pedagógico de Sócrates se divide en la exhortación (*protreptikós)* y la indagación *(elenchos)*, y ésta, a su vez, en la purificación o purgación y la construcción. En esta segunda parte, y sobre todo en su segunda mitad, habitan el optimismo y el inmanentismo socráticos. Porque lo que el filósofo hace no es sustituir las falsas verdades por otras de su cuño o traídas por él, sino estimular que surjan del mismo interior de su interlocutor: es la *mayéutica* —arte de hacer parir— o *heurística* —arte de descubrir—: «Todo hombre de buena fe ha de rendirse a su testimonio interior de la verdad»[24], declara en *El sofista*. Es esto lo que le permite hacer que un joven esclavo ignorante formule en el *Menón* el teorema de Pitágoras, hábilmente conducido por sus preguntas, mostrando así que la idea estaba implícita en su mente. Platón nos obsequia por vez primera con la metáfora del jardinero al hablar de la educación: «Tomemos como ejemplo las plantas; éstas tienen su origen en las semillas, que si son manejadas por un hábil agricultor, en su momento darán los mejores frutos»[25]. «Cada cual tiene en su alma la facultad de aprender», afirma en *La república*. Como expresa Werner Jäger, «el alma sólo debe dejarse llevar por el hilo suave y dorado con que tira de ella el *logos*, no por hilos rudos y férreos de los instintos»[26].

San Agustín lleva esta posición esencialista hasta el paroxismo con su teoría del «maestro interior». En la memoria están ya presentes,

[23] *Ibíd.*, p. 26.

[24] Platón, *El sofista o el ser*, en *Diálogos*, pp. 735 y ss.; Porrúa, México, 1979.

[25] Platón, *Las leyes*, *cit.*, vol. I, p. 195.

[26] Werner Jäger, *Paideia*, p. 1030; traducción de Joaquín Xirau y Wenceslao Roces, Fondo de Cultura Económica, México, 1978.

nos dice en las *Confesiones*, las imágenes de las cosas y, más aún, en lo que se refiere a las artes liberales, no su imagen sino las cosas mismas [27]. Así, «resulta que aprender estas cosas, (...) cuyas imágenes no hemos recibido por los sentidos, sino que son imágenes e inmediatamente como ellas son en sí las vemos dentro de nosotros mismos, no es otra que recoger y juntar con el pensamiento aquellas especies que estaban como dispersas y sin orden en nuestra memoria» [28]; y no sólo eso, sino que «contiene también la memoria, además de lo referido, innumerables reglas, razones y leyes acerca de los números y dimensiones de la cantidad, que no las ha recibido ni adquirido por ninguno de los sentidos del cuerpo» [29]. En la memoria están todos esos «innumerables géneros de cosas; ya estén allí por medio de sus imágenes, como las cosas corpóreas; ya estén por sí mismas, como las artes y las ciencias; ya por medio de no sé qué afecciones, nociones y señales, como las afecciones y pasiones del alma» [30]. En *El maestro* vuelve a explicar que el saber no pasa del maestro al discípulo como de fuera a dentro, que la verdad está presente dentro de ambos y al maestro corresponde únicamente hacerla explícita y clara [31]. La teoría del maestro interior será recuperada y remozada siglos más tarde por Tomás de Aquino, particularmente en el escrito *De Magistro* [32]. Santo Tomás da la puntilla a cualquier intento de enfoque práctico, concreto o activo de la pedagogía. Para él la enseñanza no debe basarse en las cosas sensibles, sino en las palabras y conceptos que entran dentro de la categoría de lo inteligible. La verdad ya está dentro del discípulo y el maestro se limita a transmitir signos. El maestro, en otras palabras, verbaliza lo que el alumno lleva ya dentro.

En Comenio encontramos una vena inmanentista tan intensa como la de San Agustín. El hombre es para él un «compendio del universo que encierra en sí cuanto por el mundo aparece esparcido», un «microcosmos» [33], un mundo en miniatura, que trae en sí no sólo los principios [34] sino también el deseo de aprender y trabajar [35]. Solamente el pecado original ha venido a enturbiar este hermoso panorama, pues, a partir de él, el hombre, al igual que se ve condenado a «ganar el pan con el sudor de su frente» en lugar de cogerlo de los árboles, se ve obligado a acceder al saber en virtud del esfuerzo en vez de disponer de él sin pena alguna. El saber debe ahora ser extraído, en lugar de existir desde el principio.

En Rousseau también hallamos cierta dosis de inmanentismo, pero ya muy mitigado. No pretende que en el niño estén ya presentes el saber o la virtud, sino simples disposiciones. La vuelta hacia la educación natural se hace algo a regañadientes: «Quien se quiera formar idea de la publica educación, lea *La república* de Platón», pero «hoy no existe la institución pública, ni puede existir, porque donde no hay patria no puede haber ciudadanos (...) Quédanos, pues, la educación doméstica, o la de la Naturaleza» [36]. *Emilio*, más que un tratado de educación doméstica, es un artificio que permite a Rousseau razonar en general sobre la educación, eliminando lo que se muestra contingente por pertenecer a tal sociedad pero no a otra, o, en último caso, una propuesta educativa para una sociedad en la que no existe una instrucción pública adecuada. No obstante, el inmanentismo surge con fuerza en la propuesta de una educación *negativa* consistente «no en enseñar la virtud, ni la verdad, sino en preservar de vicios el corazón y de errores el ánimo» [37]. Esta idea reaparece también cuando Rousseau, fuera del *Emilio*, se refiere a la educación nacional, como en las *Consideraciones sobre el gobierno de Polonia*: «Jamás repetiré lo suficiente que la buena educación debe ser negativa. Impedid que nazcan los vicios (...) » [38]. Para el ginebrino, el niño lleva dentro de sí la razón, el deseo de placer y la aversión al dolor (pudiendo reagruparse estos dos últimos en el amor de sí), que, convenientemente manipulados por el preceptor, pueden convertir la educación en un proceso natural, es decir, en algo que surge de las propias necesidades del niño. Pero donde el inmanentismo rousseauniano se hace más patente es en su idea de la religión natural. «En lo interior de nuestras almas», hace decir al vicario saboyano en el *Emilio*, «hay un principio innato de justicia y virtud, conforme al cual juzgamos, a despecho de nuestras propias máximas, por buenas o malas las acciones ajenas y las nuestras; y a este principio doy yo el nombre de conciencia» [39]. Los actos de conciencia no son juicios, sino afectos: el amor de sí mismo, el miedo al dolor, el deseo de bienestar y el terror a la muerte; forman un sistema moral y de él nace la conciencia del hombre, que le permite obrar siempre bien, o saber cómo hacerlo, sin necesidad de que se lo expliquen otros hombres. La educación negativa, pues, libra al joven de los vicios para dejar que después florezcan por sí solas las virtudes.

El inmanentismo kantiano es de otro tipo. Kant no habla de la naturaleza del hombre, que identifica con la sensibilidad, con su pertenencia al mundo sensible. Pero todo hombre pertenece también al mundo inteligible, como ser inteligible está dotado de razón y, como

---

[27] San Agustín, *Confesiones*, libro X, caps. VIII al XIV, pp. 225 y ss.; versión española de Eugenio de Ceballos, Iberia, Barcelona, 1976.
[28] *Ibíd.*, cap. XI, p. 260.
[29] *Ibíd.*, cap. XII, p. 261.
[30] *Ibíd.*, cap. XVII, p. 267.
[31] *Cf.* N. Abbagnano y A. Visalberghi, *Historia de la pedagogía*, pp. 147-148; traducción de Jorge Hernández Campos, Fondo de Cultura Económica, México, 1976.
[32] *Cf.* Tomás de Aquino, *De magistro*, traducción de fray Antonio Figuera, Publicaciones de la Universidad de Costa Rica, 1961.
[33] J.A. Comenio, *Didáctica Magna*, *cit.*, p. 12.
[34] *Ibíd.*, p. 13.
[35] *Ibíd.*, p. 15.

[36] J.-J. Rousseau, *Emilio*, *cit.*, p. 4.
[37] *Ibíd.*, p. 50.
[38] J.-J. Rousseau, *Considerations sur le gouvernement de Pologne*, *cit.*, p. 710.
[39] J.-J. Rousseau, *Emilio*, *cit.*, p. 219.

ser racional, puede acceder a la moralidad, a la personalidad. Aunque Kant desautorice el uso del término naturaleza podemos no obstante, por consiguiente, afirmar que las disposiciones del hombre forman para él parte de su esencia. Son disposiciones internas, no adquiridas, aunque se precise un proceso de aprendizaje para convertirlas en acto. «El hombre tiene primero que desarrollar sus disposiciones para el bien; la providencia no las ha puesto en él ya terminadas; son meras disposiciones, sin el distintivo de la moralidad» [40]. Recuérdese de nuevo un pasaje que ya citamos antes: «Sólo hay que desarrollar cada vez más las disposiciones depositadas en el hombre. Porque las bases del mal no se encuentran en las disposiciones naturales de los hombres. El origen del mal está en no someter la naturaleza a reglas. En el hombre sólo hay el germen del bien» [41]. La educación moral, educación para el bien, es, pues, educación natural, desarrollo de algo que ya está dentro del hombre. Por otra parte, el inmanentismo impregna toda la teoría kantiana del conocimiento y, en general, su filosofía crítica, que es la base de su teoría de la educación y la pedagogía: piénsese, si no, en los juicios analíticos y sintéticos *a priori*, las formas *a priori* de la intuición sensible o las categorías de entendimiento.

La influencia kantiana resuena doblemente en Pestalozzi. Por una parte, cuando, aún concediendo un valor fundamental en la educación del niño a la experiencia, considera que ésta puede descomponerse en enseñanzas sobre las formas, los números y los nombres — una reminiscencia, voluntaria o involuntaria, de las formas *a priori* de la intuición de Kant— que, como elementos más simples de aquélla —de la experiencia— pueden ser captados intuitivamente por el niño y conectar con su espontaneidad. En cuanto a la educación moral, si bien en un principio se sintió inclinado hacia el eudemonismo rousseauniano, a partir de las páginas de su *Diario* se observa un creciente moralismo y un paso hacia posiciones que podemos denominar al menos como, seudokantianas: la idea de conciliar la libertad de la naturaleza y la autoridad del deber o, dicho de otra forma, la petición de principio según la cual lo que exige el deber es o puede ser también espontáneamente querido o, al menos, encontrar cierta base en la espontaneidad. Fichte, por su lado, recoge la idea kantiana de una educación moral, «en pura ética» [42], pero no ve, como lo hacía Kant, un parto doloroso en el acceso a la moralidad. Por el contrario, esta educación ética es posible a partir de la espontaneidad del educando. No es que se reconozca primacía alguna a la espontaneidad frente a lo que el educador quiere modelar, sino que se supone que van por el mismo camino. «Amar a lo bueno, en cuanto tal y no por la utilidad que nos pueda reportar, se manifiesta, ya lo hemos

[40] I. Kant, *Pädagogik*, *cit.*, p. 446.
[41] *Ibíd.*, p. 448.
[42] J.G. Fichte, *Discursos a la nación alemana*, p. 333; traducción de María Jesús Varela y Luis Acosta, Editora Nacional, Madrid, 1977.

visto, como complacencia; una complacencia tan íntima que impulsa a uno a manifestarla en la propia vida. En consecuencia, lo que la nueva educación tendría que proporcionar sería esta íntima complacencia como forma de ser firme e inmutable del educando; con ello establecería en él por sí misma las bases de una voluntad inquebrantable y buena» [43]. La base de la educación ética está en la existencia en el niño de un instinto que le lleva a buscar el respeto de los adultos, instinto que debe ser reconocido cuando se manifiesta y estimulado.

No todo el monte es inmanentismo, claro. El propio Aristóteles es el primero que formula la posibilidad de una concepción distinta de la educación cuando afirma que la mente es una *tabla rasa* sobre la cual el educador puede grabar lo que desee. Si Rousseau hubiera desarrollado una pedagogía basada en su propuesta de educación nacional, en vez de embarcarse en la robinsonada del *Emilio*, aquélla habría sido sin lugar a dudas una pedagogía no inmanentista: «Las instituciones sociales buenas», afirma en el mismo *Emilio*, son las que mejor saben borrar la naturaleza del hombre, privarle de su existencia absoluta, dándole una relativa, y trasladando el *yo*, la *personalidad*, a la común unidad» [44]. También Helvecio, discutiendo sobre las causas de la desigualdad, se opone a la idea de que la educación simplemente desarrolla lo que la naturaleza ya ha puesto en nosostros. «Todo el arte de la educación consiste en colocar a los jóvenes en un concurso de circunstancias adecuadas para desarrollar en ellos el germen del espíritu y la virtud. (...) He sentido (...) cuánto se opone a los progresos de la ciencia y de la educación, y favorece la pereza y la negligencia a este respecto, la convicción existente de que el genio y la virtud son puros dones de la naturaleza» [45]. Owen, cuyo experimento educativo en New Lanark tuvo una notable influencia en los planteamientos pedagógicos del movimiento obrero, considera también la mente como un papel en blanco: «Cada día se hará más y más evidente que el carácter del hombre, sin una sola excepción, es siempre modelado; que puede ser y es, principalmente, creado por sus predecesores, que son las potencias que gobiernan y dirigen su conducta. El hombre, por consiguiente, no ha sido nunca capaz, ni es posible que lo sea jamás, de formar su propio carácter» [46]. «La voluntad del hombre no tiene poder alguno sobre sus opiniones; debe creer, creyó y creerá siempre lo que haya sido, sea o pueda ser impreso en su mente por sus predecesores y por las circunstancias que le rodean» [47]. En vez de una naturaleza que se despliega gracias a los cuidados de la

[43] *Ibíd.*, p. 89.
[44] J.-J. Rousseau, *Emilio*, *cit.*, p. 3.
[45] Helvecio, *De l'Esprit*, en *Oeuvres Complètes d'Helvetius*, vol. V, pp. 94-96; P. Didot l'Aîné, París, 1795.
[46] Citado en Brian Simon, ed., *The radical tradition on education in Britain*, Lawrence and Wishart, Londres, 1972, p. 65.
[47] *Ibíd.*, p. 80.

educación, las teorías de la tabla rasa o el sensualismo presuponen una naturaleza acabada sobre la que incide de forma previsible el medio exterior, sean las circunstancias en general o la educación en particular.

Como quinta constante, encontramos reiterativamente un discurso educativo *clasista, generalmente disfrazado como universalista*. Ya hemos visto a Solón dividiendo la educación para ricos o para pobres, o a Platón y Aristóteles excluyendo a los esclavos de la categoría humana para poder libremente referir sus razones sobre la educación «al alma», el «cuerpo» o el «hombre», o considerando indigno de la educación el contacto con el trabajo. En honor a ellos hay que decir que no intentaban disfrazar de nada sus ideas; se referían exclusivamente a los hombres libres, a los miembros de la *polis*. Tampoco intentaron disfrazarlas Baltasar de Castiglione, que se ocupa estrictamente de la educación del cortesano, Montaigne, que piensa meramente en el burgués ocioso, William de Wikeham, Thomas Elyot ni John Locke, cuya única preocupación es la de educar caballeros. Locke no se sintió empachado por los *Thoughts on education* para elaborar un proyecto de ley por el que los niños pobres o vagabundos serían recluidos en casas de trabajo. Pero, fuera de estos casos, la propuesta clasista sólo surge rascando tras una apariencia más o menos densa de universalismo.

La Reforma religiosa protestante, por ejemplo, pasa por haber impulsado decididamente una escolarización universal e igualitaria. Sin embargo, la división entre escuelas populares dedicadas a las clases pobres y escuelas clásicas para las clases ricas es fundamentalmente creación suya. La máxima figura de la Reforma en el terreno de la educación, Melanchton, mostró un desprecio absoluto hacia la educación popular. Lutero, que proponía la creación de escuelas por toda Alemania, pide que «se permita que los muchachos [no aristócratas, MFE] acudan una o dos horas cada día a una de esas escuelas, y que el resto del tiempo estén ocupados en casa aprendiendo un oficio manual o aquello a lo que se les piensa destinar (...) Y lo mismo las muchachas: disponen de tiempo suficiente para acudir una hora diaria a la escuela y poder emplearse después en la casa» [48]. El único proyecto verdaderamente ambicioso es el auspiciado por John Knox, dirigente religioso escocés muy influido por Calvino, que en su *First Book of Discipline* propone erigir un sistema escolar enteramente universal en su base, garantizando el acceso a los hijos de los pobres y la continuidad en él de los más capacitados gracias a ayudas económicas. Naturalmente, la propuesta no fue aceptada ni por el parlamento ni por la iglesia escoceses.

Comenio también quiere la universalidad. Su divisa es «enseñar todo a todos», como reza el subtítulo de la *Didáctica Magna*, o «todo a todos y totalmente» [49]. Quiere educar a ricos y pobres, hombres y

[48] M. Lutero, *Obras*, p. 228; edición de Teófanes Egido, Sígueme, Salamanca.
[49] J.A. Comenio, *Didactica Magna, cit.*, p. 37.

mujeres, listos y tontos: «En general, a todos es necesaria la cultura» [50]. Pero este llamamiento no pasa de ser un castillo en el aire: el obispo moravo, que se vuelve detallista hasta la saciedad cuando entra en los métodos pedagógicos, no dice una palabra sobre la gratuidad ni sobre los medios de financiar la escuela. Ni siquiera, como lo había hecho antes Ratke o lo haría más tarde Basedow, se toma la molestia de pedir el apoyo de los poderosos. Su propuesta de universalidad, que teóricamente ya se reducía a la escuela maternal y la común, se ve limitada entonces como propuesta práctica a la escuela maternal, o sea, a la educación de los hijos por los padres. Él mismo se pregunta: «¿cómo se conseguiría que los hijos de los pobres pudieran asistir a las escuelas?»; y se contesta: «el eje de todo este asunto depende únicamente de la preparación de los libros panmetódicos» [51], es decir, de que los padres compren los manuales de Comenio para educar ellos mismos a sus hijos. Comenio prevé un sistema escolar en el que, a los dos niveles ya citados, habrán de seguir la escuela latina y la Academia, un sistema piramidal, pero no se preocupa de arbitrar los medios para que a estos niveles puedan acceder otros que los privilegiados. Y, sin embargo, es plenamente consciente de que ahí va a haber una selección y trata de presentarla en términos funcionales, por ejemplo cuando, para argumentar la importancia de la escuela común, afirma que «parece excesiva ligereza determinar a los seis años la vocación de cada uno para las letras o para lo oficios, porque todavía a esa edad no se han manifestado la capacidad del entendimiento ni la inclinación del espíritu» [52].

No menos engañosa es la idea de que el movimiento ilustrado quería en general una educación universal e igual. Como los griegos con los ciudadanos, los ilustrados tomaban a los burgueses por los hombres en general, y cuando, por alguna razón, se topaban con los otros, no tenían el menor reparo en negarles sus derechos. Locke es el padre de la Ilustración, y ya hemos visto a quién se preocupaba de educar. La Chalotais, autor de una propuesta de educación nacional, niega el derecho a acceder a ella a los trabajadores, que lo que tienen que hacer es «aprender a manejar el buril y la sierra» [53]. Voltaire, el «príncipe de la luz», le felicita por ello y opina que la *canaille* no es digna de ilustración, que la perpetuación de la falta de instrucción de las masas es fundamental y así pensará todo aquel que tenga una propiedad y necesite criados (carta a Damilaville), que «todo está perdido cuando el pueblo se mezcla en la discusión» (id.), que instruir al criado y al zapatero es perder el tiempo (carta a D'Alembert), que sobre su tierra quiere «jornaleros, y no clérigos tonsurados» [54]. En el

[50] *Ibíd.*, p. 22.
[51] *Ibíd.*, p. 189.
[52] *Ibíd.*, p. 167.
[53] *Cf.* Anne Querrien, *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, p. 26; versión española de Julia Varela, La Piqueta, Madrid, 1979.
[54] Citado por H.J. Laski, *El liberalismo europeo*, p. 184; versión española de Victoriano Miguélez, Fondo de Cultura Económica, México, 1977.

mismo sentido se expresarán más tarde Mirabeau, Thiers, Destutt de Tracy e incluso Ferry. Si tomamos al pie de la letra la propuesta de Rousseau en *Emilio*, ¿qué jóvenes son los que pueden mantenerse alejados del trabajo hasta la mayoría de edad y contar con un preceptor privado? Kant, que quiere que el niño no sea educado en el hogar sino en la escuela (lo que él denomina la «educación pública») es, sin embargo, contrario a que cualquier poder público tome la iniciativa en materia de educación. Desconfía de que el Estado sea capaz de buscar en la educación otra cosa que su propio interés y concluye de ello que «se depende aquí (en la educación, en el mejoramiento del mundo), principalmente, de los esfuerzos privados y no tanto de la intervención de los señores, como pensaban Basedow y otros»[55]. Pero «Basedow y otros» recurrían a las autoridades porque sabían que ésa era la única posibilidad de una enseñanza generalizada, cosa que también sabe sin duda, pero pasa tranquilamente por alto, el filósofo Königsberg.

Las órdenes religiosas, cuyo mensaje universalista debería exigir una escuela universalista, también aceptan el postulado de la educación minoritaria o de la escuela dividida. Los jesuítas, los más poderosos, se dedican en exclusiva a la educación de las clases altas. Kempis, perteneciente a los jerónimos, una de las órdenes religiosas que se ocupan de la educación de los pobres, escribe: «Guárdate del deseo de saber demasiado, es un gran insensato el que busca otra cosa que no sea la de servir a su propia salvación»[56]. Charles Demia, a quien los católicos consideran el fundador de las escuelas primarias, informa a la municipalidad de Lyon, según hace constar ésta, que en sus escuelas se enseñarán «los principios de la religión y hasta a leer y a escribir»[57] y espera que «lleguen a ser agencias de información o lugares de mercado en los que las personas acomodadas pudieran ir a buscar servidores de sus casas, o empleados de sus negocios»[58].

Condorcet, que es quizás quien mejor expresa la creencia ilustrada que la educación es la base de la libertad, se convierte en el apóstol de la gratuidad pero olvida la obligatoriedad. Consciente de que hay pobres, propone la institución de los *enfants de la patrie*, una especie de sistema de becas cuya capacidad cuantitativa para la promoción educacional, según él mismo la describe, es sencillamente ridícula. En el *Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano* denuncia la «separación de la especie humana en dos clases: una destinada a enseñar, y la otra hecha para creer; una que oculta orgullosamente todo lo que se vanagloria de saber, y la otra que recibe con respeto todo lo que se dignan revelarle; una que pretende elevarse por encima de la razón, y otra que renuncia humildemente a la suya, y que, situándose nuevamente por debajo de la humanidad, reconoce en otros hombres unas prerrogativas superiores a su naturaleza común»[59]. Pero cuando presenta su *Informe* a la Asamblea Legislativa propone él mismo lo que antes denunciaba: «Cuando el gobierno estaba en manos de un rey hereditario, era demasiado importante privarle de toda influencia sobre la instrucción (...) Ahora este motivo ya no existe. Lo único que importa sustraer a toda autoridad política es la enseñanza»[60]. O sea, que la humanidad volverá a dividirse en dos partes: una, los hijos de las clases burguesas que, accediendo a la «enseñanza», serán educados en libertad; otra, los hijos de las clases populares que, accediendo sólo a la «instrucción» recibirán una enseñanza bajo estricto control del poder político; «una destinada a enseñar, y la otra hecha para creer».

Herbert Spencer, que logró escribir un libro sobre la educación sin apuntar nada nuevo, pero diciendo lo que ya habían dicho otros con una fuerza inusitada, y que consiguió un inmerecido crédito en círculos obreros, ofrece bajo el disfraz del evolucionismo social la justificación para privar de la educación a la mayoría. La función que asigna teóricamente al Estado es la de proteger los derechos de los individuos, pero éstos son concebidos de una forma *sui generis*: la gente tiene derecho a procurarse las cosas por su cuenta, si es que puede. «De la misma manera que nuestra definición del deber del Estado prohíbe a éste administrar la religión o la caridad, así también le prohíbe administrar la educación»[61]. El derecho a la educación es eludido mediante un sofisma: «No puede mostrarse ningún motivo para tal interposición (la del Estado) a menos que los derechos de los niños hayan sido violados, y sus derechos no son violados porque se descuide su educación», ya que «lo que llamamos derechos son meramente subdivisiones arbitrarias de la libertad general de ejercitar las facultades. (...) Ahora bien, el padre que descuida la educación de un niño no hace tal cosa. La libertad de ejercitar las facultades es mantenida intacta»[62]. La propia lectura de los tres ensayos sobre educación de Spencer, en fin, con su silencio sobre la escuela, sobre la educación formal, revela su despreocupación por el problema de la educación popular o universal, a pesar de la abundancia de ditirambos sobre unos derechos de los niños que acabamos de ver cómo entiende defender.

Se observará que, en realidad, hemos metido en un mismo saco dos formas distintas de clasismo: la exclusión de las clases populares

---

[55] I. Kant, *Pädagogik*, *cit.*, p. 448.

[56] Citado por Aníbal Ponce, *Educación y lucha de clases*, p. 161; Editorial Latina, Bogotá, 1977.

[57] Citado en G. Compayre, *Carlos Demia y los orígenes de la enseñanza primaria*, p. 22; traducción anónima, La Lectura, Madrid, 1928.

[58] *Ibíd.*, p. 28.

[59] Condorcet, *Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano*, p. 94; traducción de Marcial Suárez, Editora Nacional, Madrid, 1980.

[60] Condorcet, *Rapport et Projet de Decret sur l'organisation générale de l'Instruction Publique*, en *Oeuvres de Condorcet*, vol. VII, p. 521, en nota al pie; Firmin Didot Frères, París, 1847.

[61] H. Spencer, *Social Statics*, Gregg International Publishers, Westmead, 1970, p. 330.

[62] *Loc. cit.*.

de la escuela y la diferenciación del aparato escolar. Para lo que aquí nos interesa, no necesitamos entrar en detalle en el tema. Baste decir que, en general, todo acceso de nuevas capas sociales a la escuela o a la educación se ha visto acompañado más o menos automáticamente por la diferenciación de ésta. Cuando comienza a darse cierto acceso masivo en la Italia renacentista, las escuelas urbanas se diferencian pronto en *senatoriae* o *latinae* y «alemanas»; cuando la Reforma llama a todos a la escuela surgen por separado los gimnasios en los que se imparte una cultura clásica y humanística; cuando las órdenes religiosas extienden sus brazos hacia sectores populares, los jesuítas se encargan de ofrecer una enseñanza distinta a las clases altas; la Revolución Francesa proclama el ideal de la escolarización universal, pero Napoleón se ocupa de los liceos y las universidades. Todavía hoy se arrastra (y se arrastrará, bajo esa u otra forma) la misma división de la escuela: piénsese en los liceos franceses e italianos, la *Hauptschule* alemana, las *public* y *grammar schools* inglesas o lo que confusamente se denominan aquí «colegios de pago».

Pero también en este capítulo hay excepciones notables. Antes nos hemos referido a John Knox y ahora podemos hacerlo a Winstanley y Dell, que en plena revolución inglesa proponen un modelo de escolarización universal inspirado en Comenio. El sistema de educación nacional propuesto por Rousseau no sólo quiere escolarizar a todos, sino a todos por igual. En las *Consideraciones sobre el gobierno de Polonia* escribe: «No me gustan en absoluto esas distinciones entre colegios y academias, que hacen que la nobleza rica y la pobre sean educadas distinta y separadamente. Siendo todos iguales por la constitución del Estado, deben ser educados juntos y de la misma manera; y si no se puede establecer una educación pública totalmente gratuita, al menos hay que ponerla a un precio que los pobres puedan pagar» [63]. También sugiere el establecimiento de un sistema de becas. Lepelletier, Robespierre y Saint Just, sobre todo, auspiciaron durante la Revolución Francesa la idea de una escolarización universal e igual.

Fichte, por su parte, opone la idea de «educación nacional» a la de «educación popular» de Pestalozzi, es decir, la idea de una educación igual para todos a la de una educación popular diferenciada. Para ser exactos, interpreta a Pestalozzi a su manera: «Lo único que quería era ayudar al pueblo; pero su creacción, tomada en toda su amplitud, elimina todas las posibles diferencias entre éste y la clase culta, proporciona una educación nacional en vez de la pretendida educación popular y sería capaz de rescatar a los pueblos y a todo el género humano de la profunda miseria actual» [64]. «Nosotros, por nuestra parte, hemos hablado no de educación del pueblo en contraposición a la de las clases superiores, ya que no deseamos tener por más tiempo pueblo en el sentido de plebe baja y común, ni su existencia puede ser permitida por más tiempo dentro de los asuntos nacionales alemanes, sino que hemos hablado de educación nacional» [65]. Naturalmente, Fichte se refiere a un nivel mínimo de educación, por encima del cual queda la educación erudita, pero añade: «la nueva educación solamente puede permitir este estado al muchacho que muestre dotes excelentes para aprender y una inclinación muy marcada hacia el mundo de los conceptos; pero tendrá que permitírselo sin excepción a todo aquel que manifieste estas cualidades y sin tener en cuenta cualquier supuesta diferencia de nacimiento (...)» [66].

Como sexta constante, vemos a la educación convertida en un *instrumento de poder* de la minoría sobre la mayoría. No nos referimos a que esté sometida de hecho al poder económico, social y político, lo cual es una trivialidad, su destino elemental en cualquier sociedad dividida, ni tampoco a que la educación minoritaria o desigual suponga el monopolio de la cultura por un sector de la sociedad y, por tanto, la legitimación de su privilegiada posición. Nos referimos aquí al hecho de que esa vinculación forme parte del discurso sobre la educación.

En Grecia no hace falta atender especialmente a los lazos de la educación con el poder político, porque la comunidad, en sí misma, es política, con lo que pertenecer al grupo de los hombres libres y participar del poder político son una misma cosa. En Roma, el resultado último del proceso educativo, cuando se cubre en su totalidad, es el orador. Para Catón, el orador es el «hombre de bien (*vir bonus*) hábil en el arte de hablar» [67]. Lo mismo para Cicerón, que antepone sin vacilación la oratoria de la filosofía «porque el pensamiento se refiere a sí mismo, y la elocuencia abraza a todos los que estamos unidos en sociedad» [68]. Pero ¿quién es el orador? A primera vista es el hombre que participa en las asambleas o en el Senado, en los comicios o en el foro, es decir, el hombre que ejerce la democracia. Mas la otra cara de la oratoria nos la presenta precisamente Quintiliano, sabio preocupado prioritariamente por la educación, que reconoce el retrato del perfecto orador en un personaje al que Virgilio representa tranquilizando con la palabra a un populacho amotinado, imagen frente a la que exclama: «he ahí ante todo al hombre de bien» [69]. La función política más directa de la escuela no escapa tampoco a Plutarco, quien dice refiriéndose a los pueblos hispanos: «Las armas no los habían sometido sino imperfectamente; es la educación la que los ha domado» [70].

---

63 J.-J. Rousseau, *Considerations sur le gouvernement de Pologne*, *cit.*, p. 709.
64 J.G. Fichte, *Discursos a la nación alemana*, *cit.*, p. 232.
65 *Ibíd.*, p. 234.
66 *Ibíd.*, pp. 258-259.
67 Citado por Aníbal Ponce, *op. cit.*, p. 82.
68 Cicerón, *Los oficios*, libro I, cap XLIV, p. 135; versión castellana de Manuel de Valbuena, Aguilar, Madrid, 1945.
69 *Cf.* Aníbal Ponce, *op. cit.*, pp. 82-83.
70 *Cf. ibíd.*, pp. 107-108.

Los primeros sistemas escolares propiamente dichos, que son siempre aparatos estatales, surgen para responder a las exigencias de la burocracia del poder. Roma cuenta por vez primera con un aparato educativo en el Bajo Imperio, cuando las necesidades de una administración burocrática llevan a sucesivos emperadores —César, Nerón, Vespasiano, Adriano, Juliano, Antonino Pío, Marco Aurelio...— a legislar medidas de protección y estímulo a las actividades de gramáticos, filósofos, rétores y profesores de oratoria (pero no a los *ludi magister*, *primus magister* o *literatores*, que se ocupan de la enseñanza básica). Transcurrida la Edad Oscura, vemos volver a aparecer un embrión de sistema educativo en el mal llamado «renacimiento carolingio», cuando las funciones del nuevo imperio exigen otra vez una burocracia educada. Los siguientes sistemas escolares merecedores del nombre de tales que surgen en Occidente, ambos estatales, son el prusiano y el francés, ambos ligados a la centralización política y al desarrollo de la burocracia moderna. Por lo demás, es de sobra conocido que durante toda la Edad Media y la Edad Moderna las universidades han jugado preferentemente el papel de abrir camino hacia la jerarquía eclesiástica, la burocracia civil o el mando militar a los hijos segundones de las familias nobles y burguesas.

Pero volvamos al discurso educativo. Cuando Locke, que se desentiende enteramente del problema de la educación del pueblo y sólo ve la del joven caballero en manos de uno o varios preceptores, afirma que el objetivo de la educación es «hacer a un hombre hábil y útil a su patria» [71], es obvio que piensa en un hombre que va a tener su parte alícuota en la tarea de regir los destinos de la monarquía. «Virtud, prudencia, cortesía y saber», que son para él, por ese orden, los objetivos de la educación, no son características que se puedan querer para el pequeño campesino o para el jornalero, sino para el hombre que ha de ejercer el poder en compañía de unos pocos.

La complicada parafernalia que desarrolla Kant en términos de «libertad», «autonomía», hombre convertido en «legislador universal», «moralidad» distinta de la «legalidad», etc., no es en el plano de la pedagogía sino el aprendizaje del sometimiento al derecho, que es la forma específica del poder político en la sociedad burguesa. Kant mismo se confiesa cuando afirma: «La legislación ética no puede ser una legislación externa, ni siquiera la de una voluntad divina, aunque sí puede insertar en su legislación como motivos del obrar obligaciones procedentes de otra legislación, incluso de una legislación externa» [72]. «Lo propio de la legislación ética es, en efecto, realizar acciones sólo porque son obligatorias, convirtiendo en motivo referente del arbitrio el principio de la obligación, sea cual sea la procedencia de ésta. Hay, por eso, muchas obligaciones éticas directas, pero la legislación interna convierte también todas las demás en obligaciones éticas indirectas» [73]. En definitiva, «el convertir en máxima para mí el obrar de acuerdo con el derecho es una exigencia que la ética me formula» [74].

La configuración de la educación como instrumento del poder alcanza su culmen, aun cuando sea implícitamente, en Hegel, para quien la diferenciación kantiana entre moralidad y legalidad sólo tiene sentido como momento parcial, anterior y superado en el desarrollo de la autoconciencia. La moralidad específicamente hegeliana, la *eticidad*, no es, dicho prosaicamente, sino la identidad de moral interior y derecho —y a ser posible, dada la teoría política de Hegel, derecho administrativo. El mundo ético al que el hombre se incorpora mediante el proceso de formación, *Bildung*, es el Estado; la educación es el aprendizaje de la legitimidad del poder. Por otra parte, Hegel da por supuesto que en la esfera ética o social solamente el Estado, o sea el monarca y sus funcionarios, *saben*. «La opinión que suele tener la conciencia ordinaria sobre la necesidad y conveniencia de la colaboración de los estamentos, consiste fundamentalmente en suponer que los diputados del pueblo o el pueblo mismo *tienen que saber mejor* que nadie qué es lo que más conviene y que tienen sin duda la mejor voluntad para este bien. Por lo que respecta al primer punto lo que ocurre es, por el contrario, que el pueblo, en la medida en que con esta palabra se designa una parte determinada de los miembros del Estado, expresa la parte que precisamente *no sabe lo que quiere*. (...) Los funcionarios superiores del Estado tienen necesariamente una visión más profunda y abarcadora sobre la naturaleza de las instituciones y las necesidades del Estado, así como una mayor idoneidad y un hábito más desarrollado en estos asuntos (...)» [75]. Saber y poder son idénticos para Hegel, pero, con mayor realismo que los defensores de la meritocracia en nuestros días, no se le oculta que el poder es el fundamento del saber, más que al contrario.

Hay dos períodos en la historia en los que la educación ha aparecido en contraposición al poder político, pero se trata de excepciones limitadas. El primero es el Renacimiento, en el que el dinero y el saber, la nueva burguesía urbana y la nueva *intelligentsia*, aparecen coaligadas frente al viejo orden estamental basado en la cuna y el privilegio, configurando dos vías reales o imaginarias de movilidad social de acuerdo a criterios meritocráticos. El segundo es la Ilustración, que ve en el oscurantismo y la incultura las apoyaturas principales del despotismo. «La verdad», escribe Condorcet, «es a la vez enemiga tanto del poder como de quienes lo ejercen; cuanto más se expande, menos pueden esperar éstos engañar a los hombres; cuanta más fuerza ad-

---

[71] J. Locke, *Thoughts on education*, pp. 70 y 170; en J.L. Axtell, ed., *The Educational Writings of John Locke*, Cambridge University Press, 1968.

[72] I. Kant, *Introducción a la teoría del derecho*, p. 55; traducción de Felipe González Vicén, Instituto de Estudios Políticos, Madrid, 1954.

[73] *Loc. cit.*

[74] *Ibíd.*, p. 81.

[75] G.W.F. Hegel, *Principios de la filosofía del derecho*, *cit.*, pp. 349-351.

quiere, menos necesidad tienen las sociedades de ser gobernadas» [76]. Pero es el mismísimo Condorcet quien afirma en otro lugar: «A menudo los ciudadanos ofuscados por viles facinerosos se levantan contra las leyes; entonces la justicia y la humanidad os gritan que empleéis la sola arma de la razón para recordarles sus deberes; ¿por qué, entonces, no desear que una instrucción bien dirigida les vuelva por adelantado más difíciles de seducir, más dispuestos a ceder a la voz de la verdad?» [77]. Aquí aparece claramente el carácter limitado de la excepcionalidad de estos períodos. Durante el Renacimiento, la cultura no es un instrumento de afirmación y/o movilidad social sino para las reducidas nuevas capas sociales privilegiadas, en ningún caso para la mayoría de la población. Análogamente, cuando los ilustrados hablan de la extensión de la educación y las «luces» están pensando ante todo en la nueva clase en ascenso y lo que pueda ser recuperable de la vieja clase dominante (ya hemos visto antes las perlas de Voltaire y otros sobre la educación del pueblo).

Debemos señalar también, en último lugar, la constante *exclusión o postergación a que se ha visto sometida la mujer*. No es éste un rasgo distintivo de la historia de la educación o del pensamiento educativo, sino más bien de la historia toda y del pensamiento de todos los tiempos y en todas las áreas. Podría incluso afirmarse que, tanto real como teóricamente, a las mujeres se les ha asignado un *status* educativo superior al que habría de ser su *status* social, esto es, que todavía se han visto más marginadas fuera que dentro de la educación o la escuela. Sin embargo, vale la pena destacar la especificidad del tratamiento otorgado a la mujer en el discurso sobre la educación.

En la Antigüedad clásica, obviamente, no cabe siquiera hablar del tema: el lugar de la mujer es el gineceo. El cristianismo primitivo fue bastante hostil a la educación en general, pero cuando, excepcionalmente, le dio alguna importancia, dejó a la mujer a un lado. De entre todos los padres de la iglesia que nos han legado sus ideas sobre la educación, el único que se ocupó directamente de la mujer fue Jerónimo, para quien la educación del sexo femenino no tenía otros objetivos que la virginidad y la lectura de las sagradas escrituras. Durante la Edad Oscura y la época feudal, desde luego, no precisaron aprender otras cosas que las tareas del hogar y la piedad cristiana, amén de trabajar la tierra en el campo. Juan Luis Vives, que se encargó de la educación de la futura reina María Tudor y escribió varias obras sobre la educación de las niñas, propone que ésta se base, naturalmente, en los cuidados del hogar, aunque añade el latín, la historia de la Antigüedad, las ciencias naturales y algunos trabajos manuales. Lutero, como hemos visto en su momento, cree que bastará con que las muchachas se dediquen a la escuela la mitad del tiempo que los

[76] Condorcet, *Sur l'Instruction Publique, Quatrième Mémoire*, en *Oeuvres de Condorcet*, *cit.*, vol. VII, p. 421.

[77] Condorcet, *Sur la nécessité de l'Instruction Publique*, en *ibíd.*, vol. VII, p. 447.

muchachos. Montaigne cita, tal vez aprobatoriamente, a Platón y Antístenes para decir que no hay diferencia entre los sexos, pero no duda que «la ciencia y la ocupación más útil y honorable para una mujer es la ciencia del hogar» [78].

Comenio no se arredra en defender la educación de la mujer: «No existe ninguna razón por la que el sexo femenino (...) deba ser excluido de los estudios científicos (...), está igualmente dotado de entendimiento ágil y capaz de la ciencia (a veces superiores a nuestro sexo) y lo mismo destinado a elevadas misiones (...) ¿Tenemos miedo a su ligereza? Cuanto más las llenemos de ocupaciones tanto más las apartaremos de la ligereza que suele tener por origen el vacío del entendimiento» [79]. Pero el énfasis en la presencia de los dos sexos se detiene en la escuela común o en la lengua materna; desaparece cuando Comenio se refiere a la escuela latina o a la Academia (las enseñanzas «secundaria» y «superior», para entendernos). Más explícitamente, el autor de la *Didáctica Magna* aclara que al sexo femenino «no se le ha de llenar con un fárrago de libros (...), sino libros en los que, al mismo tiempo que adquieran el verdadero conocimiento de Dios y de sus obras, puedan perpetuamente aprender las verdaderas virtudes y la verdadera piedad» [80]. Y añade poco después: «Nosotros pretendemos educar a la mujer no para la curiosidad, sino para la honestidad y la santidad. Y de todo esto lo que más necesario les sea conocer y poder, ya para proveer dignamente al cuidado familiar, como para promover la salvación propia, del marido, de los hijos y de la familia» [81]

Más chocante resulta el sexismo de Rousseau, cuya crítica es tan aguda y penetrante para con otros lugares comunes de la época. «Persisto en la opinión» escribe Julie, la nueva Eloísa, a su amante St. Proust, «no puedo imaginar un modelo común de perfección para dos seres tan diferentes (...), no se necesitan en absoluto los mismos gustos ni la misma constitución para trabajar la tierra y para amamantar a los niños» [82]. De hecho, si Rousseau hace alguna observación marginal sobre la educación de la mujer es exclusivamente por su afán en poner colofón a la cría de Emilio hallándole la esposa adecuada. Esta esposa es Sofía, y sus virtudes se definen en contraposición a las del feliz Robinson. El destino de la mujer es agradar y ser sojuzgada por el hombre, pues a éste, por ser el más fuerte, corresponde ser el árbitro de la pareja, por lo que, al contrario que en el caso del varón, la apariencia, la honra y la reputación (que en la educación de Emilio debían ser desdeñadas), combinadas con la razón, que media entre ellas y el sentimiento, deben ser los criterios de su comportamiento

[78] M. de Montaigne, *Oeuvres Complètes*, Editions du Seuil, París, 1967, p. 393.

[79] J.A. Comenio, *Didactica Magna*, *cit.*, p. 31.

[80] *Loc. cit.*

[81] *Ibíd.*, p. 32.

[82] J.-J. Rousseau, *La Nouvelle Heloïse*, primera parte, carta XLVII, p. 128; *Oeuvres Complètes*, Gallimard, París, 1964.

y su educación. Si el hombre está hecho para ser libre, la mujer debe ser sojuzgada por él, de modo que la autoridad tiene un papel prioritario en su educación. Si el joven es educado —y sólo al borde de la mayoría de edad— en la religión natural y elige por sí mismo la confesión que prefiere, la hija debe ser educada en la confesión de la madre y la esposa profesar la del marido. Si a él se le explica críticamente la religión, a ella basta con recitársela. Si él necesita un preceptor, de difícil elección, ella no necesita ninguno. Si la pregunta del niño es: ¿para qué sirve eso?, la que cuadra a la niña es: ¿qué efecto hará eso? Si al hombre pertenece el perfilar y formular la moral, a la mujer tan sólo practicarla. Y así sucesivamente. Véanse algunos rasgos de la descripción de Sofía: «es de índole apacible, tiene buen natural y el corazón muy sensible»; «tiene afición a ataviarse»; «tiene habilidad natural (...), cantar (...), andar con ligereza, facilidad y gracia (...), lindo talle en hacer cortesías»; «lo que mejor sabe Sofía, y lo que con más esmero le han hecho aprender, son las tareas de su sexo, aun aquellas poco usadas, como cortar y coser sus vestidos»; «tiene Sofía agradable el entendimiento sin que sea brillante»; «tampoco está exenta de manías»; «ama la virtud»; «está instruida en las obligaciones y los derechos de su sexo y el nuestro»; «poco estilo de mundo tiene»; «no sólo observa silencio y respeto con las mujeres de más edad, sino también con los hombres casados o ancianos; nunca aceptará un puesto superior a ellos, como no fuera por obediencia» [83].

También Kant se las trae, a pesar de estar dispuesto a conceder el distintivo de la moralidad a todo ser racional, es decir, a los hombres, a los seres de otros planetas, a los ángeles y a cualquier pez que demuestre que es capaz de pensar. «El bello sexo», escribe, «tiene tanta inteligencia como el masculino, pero es una inteligencia *bella*; la nuestra ha de ser una inteligencia profunda, expresión de significado equivalente a lo sublime. (...) El estudio trabajoso y la reflexión penosa, aunque una mujer fuese lejos de ello, borran los méritos particulares de su sexo (...) A una mujer con la cabeza llena de griego, (...) parece que no le hace falta más que un buena barba. (...) La mujer, por tanto, no debe aprender ninguna geometría; del principio de razón suficiente o de las mónadas sólo sabrá lo indispensable para entender el chiste en las poesías humorísticas (...). El contenido de la gran ciencia de la mujer es más bien lo humano, y entre lo humano, el hombre (...). Del universo, igualmente, sólo es menester que conozcan lo necesario para hacerles conmovedor el espectáculo del cielo en una hermosa noche», etc. [84].

Las excepciones a esta línea no son muy relevantes. La más conocida es sin duda la de Platón, que en su *República* reclama una educación idéntica para ambos sexos; pero, como es sabido, esta obra no pasa de ser una construcción teórica y utópica cuyas propuestas no siempre están en consonancia —desde luego, no en este caso— con el realismo de *Las leyes* o los *Diálogos*. La más notable, tal vez sea la de Condorcet, que escribe en el *Bosquejo*: «Entre los progresos del género humano más importantes para la felicidad general, debemos contar con la total destrucción de los prejuicios que han establecido entre los dos sexos una desigualdad de derechos, funesta incluso para el sexo al cual favorece. (...) Esa desigualdad no ha tenido más origen que el abuso de la fuerza, y ha sido inútil que luego se haya tratado de excusarla con sofismas» [85]. Sin embargo, en el *Informe sobre la instrucción pública* (llamado a tener efectos más prácticos) se conforma con proponer que haya escuelas mixtas en los pueblos donde no se cuente con un número de habitantes suficientes para mantener dos escuelas separadas, que es la regla. Y en la *Primera Memoria*, tras afirmar que «la instrucción debe ser la misma para las mujeres y los hombres», añade a renglón seguido que «si el sistema completo de la instrucción común (...) parece demasiado amplio para las mujeres, que no están llamadas a ninguna función pública, nos podemos limitar a hacer que recorran los primeros grados» [86].

Se podría intentar detectar otras constantes del pensamiento pedagógico, subdividir las que aquí hemos presentado o agruparlas de otra forma, pero sea como fuere, no creemos que el resultado se presentara muy distinto y, en todo caso, creemos haber dibujado un panorama contra el cual ya es posible contrastar a Marx. Resta quizá explicar algo: por qué nos hemos centrado tanto en algunos de los grandes pensadores que, más que en la historia de la educación, parecen tener su lugar en la historia de la filosofía y no hemos prestado atención, en cambio, a esa multitud de modestos pedagogos y educadores que han centrado su actividad en la escuela. Probablemente cierta deformación profesional lleva al autor a sentirse más cómodo en el terreno de lo general, de las concepciones generales de la sociedad o de la educación dentro de ésta, pero hay un argumento que para nosotros tiene más peso. Consiste, sencillamente, en la convicción de que la «pequeña pedagogía» tiene muy poco que añadir a las concepciones globalizantes. No es que pensemos que el pensamiento de Platón, Kant o Hegel han movido al mundo, sino todo lo contrario; estamos convencidos de que el pensamiento filosófico que ha perdurado hasta nuestros días es precisamente el que mejor ha sintetizado y formulado lo que una sociedad o una época pensaban de sí mismas, es decir, el que más directamente ha sido movido por el mundo. Para volver a decirlo en palabras de Hegel, «la filosofía es su tiempo expresado en pensamientos». La diferencia estriba en que mientras la pedagogía —como otras muchas disciplinas— suele ser y casi no puede ser otra

[83] J.-J. Rousseau, *Emilio*, *cit.*, pp. 311-316.
[84] I. Kant, *Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime*, pp. 147-149; traducción de A. Sánchez Rivero, Porrúa, México, 1978.

[85] Condorcet, *Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del género humano*, *cit.*, pp. 241-242.
[86] Condorcet, *Sur l'Instruction Publique, Premier Mémoire*, *cit.*, pp. 215-216.

cosa que el reflejo parcial de una realidad parcial, de una parcela de la realidad (o de una realidad parcelada, si se prefiere), la filosofía tiene (o tuvo, porque ese papel correspondería hoy a la sociología) la oportunidad de ser el reflejo total de una totalidad real, un todo pensado en el que, como en la realidad, deben encajar las partes. No es posible, por ejemplo, entender a Pestalozzi sin Kant, como tampoco comprender a Freire sin Marx.

CAPÍTULO II

LA CRÍTICA COMO PUNTO DE PARTIDA Y COMO MÉTODO

En todas o casi todas las obras teóricas de Karl Marx figura la palabra *crítica* (*Kritik*), bien sea en el título mismo, como en la *Crítica de la Filosofía del Estado de Hegel (Kritik der hegelschen Staatsrechts*), la *Introducción a la Crítica de la filosofía del Derecho de Hegel* (*Zur Kritik der hegelschen Rechtphilosophie. Eine Einleitung*) o la *Contribución a la Crítica de la Economía Política* (*Zur Kritik der Politischen Ö konomie),* bien sea en el subtítulo, como en *La Sagrada Familia, o Crítica de la Crítica Crítica, contra Bruno Bauer y consortes*, en *La ideología alemana: Crítica de la novísima filosofía alemana en las personas de sus representantes Feuerbach, B. Bauer y Stirner y del socialismo alemán en la de sus diferentes profetas*, o en *El Capital: Crítica de la Economía política.*

Este sólo hecho ya podría llevar a la conclusión de que en los escritos de Marx habría que buscar, antes que los elementos o el marco de una posible teoría de la educación o de la pedagogía, la crítica de la educación existente y, en su caso, de las teorías pedagógicas entonces corrientes. Pero con tal inferencia nos habríamos quedado todavía en una aproximación muy superficial al por qué de la reiteración del término «crítica» en la obra marxiana, como método o en relación al método y al contenido del marxismo. La crítica aparecería así como el resultado inmediato del espíritu polémico del autor o como simple consecuencia de haber tenido que construir su sistema en pugna con otras corrientes de la filosofía, del socialismo o de la economía política. Una breve inmersión en la evolución intelectual de Marx mostrará pronto lo erróneo que sería dejar el tema aquí.

La filosofía alemana o, mejor, la filosofía en general, parecía haber alcanzado con Hegel el punto en el que ya no era posible continuar avanzando. Para los discípulos más cercanos al «Imperecedero» la única tarea pendiente era la de desarrollar el sistema en campos donde el maestro sólo había dejado leves indicaciones, pero sin poner en modo alguno en cuestión la articulación del sistema mismo.

Para los llamados «jóvenes hegelianos», en cambio, era preciso hacer una distinción entre el Hegel esotérico y el Hegel exotérico, entre el método y el sistema del filósofo. Aceptaban la idea del movimiento constante de la realidad a través de la negación y la negación de la negación, la diferencia entre apariencia y determinación, la teleología de la marcha triunfante de la razón, la ubicación del filósofo en la cima de la humanidad que camina hacia la conciencia de sí e incluso la identificación del Estado en general como la esfera de lo racional, pero no podían pasar por aspectos como la mera diferenciación formal entre filosofía y religión, el intento de mediación de las contradicciones o el servilismo respecto del Estado prusiano.

Que la distinción entre método y sistema no era descabellada, ni simplemente un intento piadoso de rescatar el genio del filósofo de la debilidad del ciudadano Hegel, es algo que viene corroborado por la actitud simétrica de los antihegelianos, los *Gegner* de la derecha política, filosófica y teológica, para quienes el defecto de Hegel reside en que justifica *lo que es* pero simplemente porque existe, diríamos autónomamente, en vez de hacerlo en nombre de una autoridad más alta. De tal guisa, Hegel justificaría por igual lo existente y el movimiento, lo que es y lo que deviene, la realidad y su transformación, la conservación y la revolución [1]. Tal reacción no fue privativa de un puñado de kantianos y teólogos protestantes inveterados, sino que se convirtió en actitud oficial con la llegada de Federico Guillermo IV al trono y, de su mano, de Schelling a la Universidad de Berlín.

Que tanto la izquierda hegeliana como los antihegelianos estuviesen errados en su interpretación de Hegel, que la filosofía de éste sea más bien una dialéctica de lo ya devenido que una dialéctica del devenir, que el propio método hegeliano esté castrado por el sistema, es algo que no nos interesa aquí. Tampoco podemos detenernos en las otras orientaciones posibles a partir de Hegel, distintas de la que a través de la izquierda hegeliana conduce a Marx, como la existencialista que va de Kierkegaard a Heidegger, la historicista-reformista de Croce y Gentile o la fenomenológica que corre en paralelo de Schleiermacher a Husserl; ni siquiera ocuparnos de la bifurcación de la izquierda hegeliana a partir de Bauer y Stirner, que nos puede llevar hasta Nietzsche.

Lo que nos interesa de momento es, únicamente, que, armados del método, los jóvenes hegelianos creían su deber mostrar en todos los terrenos la distancia que todavía separaba lo real de lo racional, la apariencia de la determinación, etc. La expresión más plástica de esta convicción de la posibilidad de emplear el método hegeliano dejando de lado el sistema nos la ofrece el poeta Heine, de quien más tarde diría Engels que, en aquella época, era el que de entre ellos mejor había comprendido la naturaleza revolucionaria de la filosofía de Hegel. Heine relata una conversación imaginaria con el filósofo acerca de la forma en que hay que entender la expresión "Todo lo racional es real, todo lo real es racional», y dice: «Como en cierta ocasión yo me mostraba insatisfecho de la frase "Todo lo que es real es racional", él sonrío de manera extraña y observó que también podía entenderse así: "Todo lo que es racional tiene que ser necesariamente".» [2]

El instrumento de que se valían para fustigar a una realidad poco satisfactoria, aún no conforme con la razón, era precisamente la crítica, ejercida a través de la tribuna universitaria hasta tanto fueron privados de ella y, simultánea y sobre todo posteriormente, a través de la letra impresa. Esta absolutización de la crítica como método y la ilimitada confianza en su eficacia se traducían invariablemente en una actitud contemplativa respecto de la realidad política; en algunos casos, como el de Feuerbach, tal actitud cuadraba perfectamente con una nula disposición a sumergirse en el torbellino de los acontecimientos políticos; en otros, como el de Bruno Bauer, a quien no se puede negar su compromiso, se expresaba en una actitud despectiva hacia la «masa» que no sabía encontrar su camino y a la que el filósofo condescendía de vez en cuando a dirigirse con una especie de «no es eso, no es eso»; en los que como Arnold Ruge, en fin, habían centrado tempranamente su atención en los acontecimientos políticos, la crítica se veía eximida de la necesidad de tomar tierra por un pesimismo obsesivo sobre las posibilidades de cualquier acción política en Alemania.

Dejando aparte a Marx y Engels, el más importante de todos los pensadores del grupo joven-hegeliano es sin duda Feuerbach. Tal vez Engels exagere al decir que, con la aparición de las obras de Feuerbach, todos los jóvenes hegelianos se hicieron feuerbachianos, extrapolando así su propia evolución, pues Strauss y B. Bauer ya habían abierto el camino de la crítica de la religión. Ruge emparejaba a Feuerbach con Strauss y B. Bauer en un único grupo de «verdaderos intérpretes de la filosofía de Hegel» e identificaba particularmente al autor de *La esencia del cristianismo* (*Das Wesen des Christentums*) con el último de los filósofos citados [3]. Un corresponsal de la *Augsburger*

[1] *Cf.* Mario Rossi, *La génesis del materialismo histórico*, vol. I, *La izquierda hegeliana*, pp. 148-149; traducción al castellano de Juan Antonio Méndez, Alberto Corazón —Comunicación, Madrid 1971.

[2] Esta cita tiene una larga tradición en el marxismo después de Marx: G. Plejanov, en una nota a la traducción rusa del *Ludwig Feuerbach o el fin de la filosofía clásica alemana*, en G. P. *Oeuvres Philosophiques*, vol. I, pp. 401-402, Progreso, Moscú, sin fecha; G. Lukács, *El joven Hegel*, pp. 450-451, traducción de Manuel Sacristán, Grijalbo, Barcelona, 1976; L. Colletti, *El marxismo y la «Filosofía de la Historia» de Hegel*, en *La cuestión de Stalin, y otros escritos sobre política y filosofía*, p. 58, traducción de Francisco Fernández Buey y Angels Martínez Castells, Anagrama, Barcelona, 1977. Colletti la cita con intención opuesta a la de los anteriores, para ilustrar el error de los jóvenes hegelianos sobre Hegel, y es de él de quien tomamos nuestra versión.

[3] *Cf.* David Mc Lellan, *Marx y los jóvenes hegelianos*, p. 109; traducción de Marcial Suárez, Martínez Roca, Barcelona, 1971.

Allgemeine Zeitung llegó a afirmar, según declara el propio Feuerbach en una carta, que bastaba con leer «unas pocas páginas» de su libro para darse cuenta de que se trataba del mismo autor de la *Posaune*[4] (se refiere al escrito *Die Posaune des jungsten Gerichts über Hegel den Atheisten und Antichristien. Ein ultimatum*, de Bruno Bauer, publicado anónimamente), lo que muestra que ni el terreno era tan nuevo ni la significación del libro de Feuerbach fue tan claramente apreciada por todos. Los jóvenes hegelianos se hallaban entonces, de acuerdo con Engels, a caballo de la contradicción entre el idealismo de Hegel y el materialismo anglo-francés al que habían recurrido en su lucha contra la religión positiva. «Fue entonces», escribe, «cuando apareció *La esencia del cristianismo* de Feuerbach (en 1841). Esta obra pulverizó de golpe la contradicción, restaurando de nuevo en el trono, sin más ambages, el materialismo. La naturaleza existe independientemente de toda filosofía; es la base sobre la que crecieron y se desarrollaron los hombres, que son también, de suyo, productos naturales; fuera de la naturaleza y de los hombres no existe nada, y los seres superiores que nuestra imaginación religiosa ha forjado no son más que otros tantos reflejos fantásticos de nuestro propio ser. (...) Sólo habiendo vivido la acción liberadora de este libro, podía uno formarse una idea de ello. El entusiasmo fue general: al punto todos nos convertimos en feuerbachianos. Con qué entusiasmo saludó Marx la nueva idea y hasta qué punto se dejó influir por ella —pese a todas sus reservas críticas—, puede verse leyendo *La Sagrada Familia*»[5].

La afirmación de Engels no es exacta, en particular, con respecto a Marx. Ya en marzo de 1843 escribe éste a Ruge que Feuerbach insiste «demasiado en la naturaleza y demasiado poco en la política»[6]. En la misma obra citada por Engels como muestra de la influencia de Feuerbach sobre Marx, *La Sagrada Familia*, éste se refiere siempre a obras posteriores a *La esencia del cristianismo*, que sin duda consideraba más importante. Ahora bien, precisamente respondiendo a la confusión creada en torno a su relación con Hegel escribió Feuerbach un artículo, *Zur Beurteilung des Wesens des Christentums* (*Contribución a un juicio sobre La esencia del cristianismo*, en el que decía, presentándose en oposición a Hegel: «Hegel identifica la religión con la filosofía, y yo pongo de manifiesto su específica diferencia; Hegel critica la religión sólo en el concepto, y yo, en su verdadera esencia; Hegel objetiviza lo que es subjetivo, y yo subjetivizo lo que es objetivo. Hegel opone lo finito a lo infinito, lo especulativo a lo empírico, mientras yo, precisamente porque encuentro ya lo infinito en lo finito y lo especulativo en lo empírico, y porque lo infinito es para mí tan solo la esencia de lo finito, tampoco encuentro en los misterios especulativos de la religión otra cosa que verdades empíricas, tal como, por ejemplo, la única verdad que encierra el "misterio especulativo" de la Trinidad es la de que la vida en común es la única forma de vida, lo que no es una verdad aparte, trascendente o sobrenatural, sino una verdad general inmanente al hombre, o, en términos más sencillos, una verdad natural»[7]. Tiempo atrás, en *Zur Kritik der Hegelschen Philosophie* (*Contribución a la crítica de la filosofía de Hegel),* había escrito: «la filosofía genético-crítica es la que no demuestra ni concibe dogmáticamente un objeto dado por la representación (...) sino que estudia su origen: esta filosofía se pregunta si el objeto es un objeto real o bien sólo una representación, un fenómeno puramente psicológico; ella distingue, pues, de la manera más estricta entre lo subjetivo y lo objetivo»[8]. Sin duda fue pensando en estos fragmentos y, por supuesto, en *La esencia del cristianismo* que Marx escribió en la *Crítica de la Filosofía del Estado de Hegel* algo que parece estar directamente inspirado en él: «Una crítica que todavía *lucha* con su objeto sigue siendo dogmática. Por ejemplo, era dogmático atacar el dogma de la Santísima Trinidad señalando la contradicción de que tres fueran a la vez uno. La verdadera crítica muestra la génesis interna de la Santísima Trinidad en el cerebro de un hombre. Describe su nacimiento», etc.[9] Un año más tarde, en los *Manuscritos* de París, afirma: «Sólo de Feuerbach arranca la crítica *positiva*, humanista y naturalista»[10].

Posteriormente habremos de ocuparnos algo más detalladamente de Feuerbach. Por ahora nos basta con este primer paso. Feuerbach se ocupa de la contradicción entre ser y pensamiento, que en Hegel ha sido suprimida en forma sólo aparente, subsumiendo la existencia en el pensamiento hipostatizado. «La filosofía hegeliana es la supresión de la contradicción entre el pensar y el ser, tal como la ha formulado en especial Kant; pero, téngase bien en cuenta, la supresión de esta contradicción sólo *en el seno de la contradicción* —en el seno de

[4] L. Feuerbach, *Briefweschel und Nachlass*, vol. I, p. 337, edición de Grün, Leipzig y Heidelberg, 1874, recogido en D. Mc Lellan, *loc. cit.*

[5] Friedrich Engels, *Ludwig Feuerbach o el fin de la filosofía clásica alemana*, p. 23; traducción «a cargo de la redacción de la editorial», Ricardo Aguilera, Madrid, 1969.

[6] K. Marx, carta a Arnold Ruge de 13 de marzo de 1843, en K. Marx, F. Engels, *Werke*, vol. 27, p. 427; Dietz Verlag, Berlín-República Democrática Alemana, 1976. En el mismo sentido, D. Mc Lellan, *op.cit.*, pp. 110 y ss.; Franz Jakubowsky, *Les superestructures idéologiques dans la conception matérialiste de l'histoire*, p. 64, traducción al francés de Jean-Marie Brohm, Études et Documentation Internationales, París, 1971.

[7] L. Feuerbach, *Kleine Philosophische Schriften*, pp. 34-35; edición de M. Lange, Leipzig, 1950.

[8] L. Feuerbach, *Contribución/Aportes/Apuntes para la crítica de Hegel*, en *Aportes para la crítica de Hegel*, p. 54; traducción de Alfredo Llanos, La Pléyade, Buenos Aires, 1974.

[9] K. Marx, *Crítica de la Filosofía del Estado de Hegel*; existe una versión castellana de esta obra en Grijalbo, Colección 70, México, 1968, pero utilizaré para referirme a ella la versión inglesa, más fiable, *Critique of Hegel's Doctrine of the State*, p. 158; en Karl Marx, *Early Writings*, traducción de Rodney Livingston y Gregory Benton, Pelican-New Left Review, Penguin, Harmondsworth, 1975.

[10] K. Marx, *Manuscritos: economía y filosofía*, p. 48; edición y traducción a cargo de Francisco Rubio Llorente, Alianza Editorial, Madrid, 6ª edición, 1977.

un *elemento*, en el seno del *pensar*. El *pensamiento* es, para Hegel, el *ser* —el *pensamiento* es el *sujeto*, el *ser* es el *predicado*»[11]. Pero «la verdadera relación entre el pensar y el ser es únicamente la siguiente: el *ser es sujeto*, el *pensamiento es predicado*»[12]. La filosofía de Hegel no es más que «la teología verdadera, consecuente y racional»[13], « el último refugio, el último pilar racional de la teología», de modo que quien no abandona la primera tampoco abandona la segunda[14]. De la inversión de la relación entre ser y pensamiento, de la ubicación del pensamiento como predicado y el restablecimiento del ser como sujeto se sigue necesariamente lo que Feuerbach llama la «filosofía genético-crítica»: la filosofía no debe continuar discutiendo dogmáticamente las ideas, sino explicarlas y criticarlas a partir del hombre que las ha creado: he aquí el primer paso, necesario, ya dado para avanzar, en palabras de Marx, de la crítica del cielo a la de la tierra

El hombre que más influyó sobre los jóvenes hegelianos y su cabeza de filas, fue, sin duda alguna, Bruno Bauer. Su impronta sobre Marx, quien, entre otras cosas, esperó durante un período acceder a la enseñanza universitaria a través suyo, es especialmente clara en la tesis doctoral de éste, *Diferencia de la filosofía de la naturaleza en Demócrito y Epicuro*, y en la *Introducción a la crítica de la filosofía del derecho de Hegel*, y no debe de resultar oscurecida por la acerba crítica a que le sometió en la introducción a los *Manuscritos, La Sagrada Familia* y *La ideología alemana*. La crítica baueriana de la religión, si bien es menos concluyente que la de Feuerbach y se mantiene dentro de límites estrictamente hegelianos, es mucho más detallada y, a la vez, rica en indicaciones para una crítica de sus fundamentos históricos y sociales. En la pugna entre la sustancia y la autoconciencia en el desarrollo y la desembocadura de la filosofía hegeliana, Bauer, al contrario que Strauss, que había tomado partido por la sustancia y el contenido, lo hace por la autoconciencia y la forma, lo que queda visiblemente de manifiesto desde su crítica a la obra de éste, *La vida de Jesús*. Pero si la autoconciencia es la forma final del desarrollo del espíritu, quien formula esto será él mismo la autoconciencia del desarrollo histórico, el estadio último de la evolución del espíritu. El propio Hegel, que sin duda tenía más miedo al ridículo que Bauer, no pudo evitar presentarse en las *Lecciones de historia de la filosofía* como la culminación de la propia filosofía, encarnada en el filósofo. Por otra parte, si el desarrollo está del lado de la autoconciencia, todo lo que sea autoconciencia ha de ser sustancia pasiva, «masa». Esto no quiere decir, sin que importe al respecto que el foco principal de su atención fuese la religión, que Bauer se desentendiese de las cuestiones mundanas, de lo político, lo social o lo económico, pero sí que determina una relación peculiar, aunque no privativa del caso Bauer, de la filosofía con el mundo. Todas las formas sucesivas que la autoconciencia va alcanzando en su desarrollo devienen de inmediato obstáculos para su evolución ulterior. La autoconciencia debe desembarazarse entonces de ellas mediante la crítica, que va demoliendo invariablemente todo lo que encuentra a su paso, sean ideas, productos de la alienación, instituciones, etc. Los filósofos son «los señores del mundo; ellos son quienes forjan el destino de la humanidad, sus obras son obras del "destino". Ellos escriben los secretos de la historia directamente en el original»[15]. El filósofo denuncia lo no «verdadero», lo todavía no acorde con la razón, y tras ello sólo queda esperar las conmociones que sus publicaciones sucesivas deben producir, la difusión de sus ideas. La crítica representa así, por sí sola, todo lo activo, consciente, revolucionario, todo el potencial transformador; del otro lado, en cambio, la masa representa la inercia, la ausencia de conciencia, el elemento pasivo. Las formas un tanto grotescas que podía llegar a alcanzar esta relación polar entre la «crítica crítica» y la «masa» fueron sistemáticamente expuestas y ridiculizadas por Marx y Engels en *La Sagrada Familia* y *La ideología alemana*.

Sin embargo, no puede desdeñarse la influencia de Bauer sobre Marx precisamente en torno al papel de la crítica. Más adelante podremos seguir detalladamente el cambio en la función asignada por Marx a la crítica y en la forma misma de comprenderla, que es a la vez el tema de la relación entre el movimiento filosófico y el movimiento práctico, entre el pensamiento y el ser, etc., y veremos sobre todo cómo la concepción marxiana de la praxis se forma en pugna no sólo con Feuerbach sino también, particularmente, con Bauer en tanto que máximo exponente del joven hegelianismo. De momento baste señalar que la crítica tal cual la entiende Bauer, como asalto de la autoconciencia que quiere proseguir su camino contra la sustancia, del devenir de la autoconciencia contra su estadio anterior, sólo que en forma menos escolástica y sin una pretensión tan acentuada de ser el agente único del movimiento, está seguramente en la mente de Marx cuando, en una carta de septiembre de 1843, preparatoria de la aparición de los *Deustsche-Franzosische Jahrbücher*, escribe a Ruge: «nosotros no anticipamos dogmáticamente el mundo, sino que a partir de la crítica del viejo pretendemos deducir el nuevo»[16], fragmento que expresa algo que fue una característica de Marx desde su irrupción misma en la literatura filosófica y política, el distanciamiento respecto de toda posición doctrinaria y portadora de modelos a seguir.

La concepción crítica de Marx puede ser analizada en mejores condiciones y con el máximo de claridad en oposición a las concepciones

[11] L. Feuerbach, *Tesis provisionales para la reforma de la filosofía*, p. 19; edición y traducción de Eduardo Subirats Ruggeberg, Labor, Barcelona, 1976.

[12] *Ibíd.*, p. 21.

[13] L. Feuerbach, *Principios de la filosofía del futuro*, p. 32; edición y traducción de Eduardo Subirats Rüggeberg, Labor, Barcelona, 1976.

[14] L. Feuerbach, *Tesis provisionales para la reforma de la Filosofía, cit.*, p. 20.

[15] B. Bauer, *Die Posaune des jüngsten Gerichts über Hegel der Atheisten und Antichristen. Ein Ultimatum,* citado en M. Rossi, *La izquierda hegeliana,* cit., p. 107.

[16] Carta fechada en agosto de 1843, *Los Anales franco-alemanes,* p. 66; traducción de J.M. Bravo, Martínez Roca, Barcelona, 1970.

de Feuerbach y Bauer. Por lo demás, ése es también su proceso real de evolución. En él destacan dos líneas que, si bien no pueden ser consideradas ni comprendidas por separado ni de manera estanca, merecen ser expuestas cada una de ellas específicamente para una mayor sencillez. La primera es la que, partiendo de y en contraposición a Feuerbach, le lleva de la crítica de la religión a la crítica de la economía política. La segunda, separándole progresivamente a la crítica meramente teórica, al estilo baueriano, le conduce a la idea de la *praxis* como fusión de la crítica teórica y de la crítica práctica.

En el prefacio a la *Contribución a la crítica de la Economía Política*, el propio Marx describía así su evolución intelectual: «El primer trabajo que emprendí para resolver las dudas que me asaltaban (sobre el socialismo y el comunismo franceses, MFE) fue una revisión crítica de la *Rechtsphilosophie* de Hegel, trabajo cuyos preliminares aparecieron en los *Deutsche-Franzosische Jahrbücher*, publicados en París en 1844. Mis investigaciones dieron este resultado: que las relaciones jurídicas, así como las formas de Estado, no pueden explicarse ni por sí mismas ni por la llamada evolución general del espíritu humano; que se originan más bien de las condiciones materiales de existencia que Hegel, siguiendo el ejemplo de los ingleses y franceses del siglo XVIII, comprendía bajo el nombre de "sociedad civil"; pero que la anatomía de la sociedad hay que buscarla en la economía política» [17]. Es decir: a través de la crítica de la política, llegó la crítica de la sociedad entendida como crítica de la economía, de las relaciones económicas. En otro lugar, en cambio, en la misma *Introducción a la crítica de la filosofía del derecho de Hegel* a que alude el párrafo anterior, Marx describe como necesario otro periplo: «(...) la crítica de la religión es la condición primera de cualquier crítica» [18]; y, poco después: «la crítica del cielo llega a convertirse en crítica de la tierra, la *crítica de la religión* en la *crítica del derecho*, la *crítica de la teología* en la *crítica de la política*» [19].

La trayectoria se presenta así como más larga: de la crítica de la religión a la crítica de la política, y de la crítica de la política a la crítica de la sociedad y la economía, entendidas estas dos últimas como una misma cosa. Podría parecer que con ello violentamos la evolución descrita por Marx, ya que él mismo afirma que «el primer trabajo» que emprendió se inscribía en la crítica de la política y que con él llegó directamente a la conclusión de que debía basarse en la crítica de la sociedad civil y/o de la economía política, pero el segundo texto citado nos da base para ello. En el pequeño paso autobiográfico visto, Marx habla de su evolución intelectual a *grosso modo*, describe su transición como investigador del campo de la política al de la eco-

[17] K. Marx, *Contribución a la crítica de la Economía Política*, pp. 36-37; versión al castellano de J. Merino, Alberto Corazón-Comunicación, Madrid, 2ª edición, 1976.

[18] K. Marx, *Introducción a la crítica de la filosofía del derecho de Hegel*, en *Los Anales franco-alemanes*, *cit.*, p. 101.

[19] *Ibíd.*, p. 102.

nomía, pero no hay que entenderlo como un proceso *ex nihilo*. De hecho, los trabajos más importantes de Marx durante el período al que se refiere fueron: la *Crítica de la Filosofía del Estado de Hegel* (*Kritik der Hegelschen Staatsrechts*), escrito entre marzo y agosto de 1843 y nunca publicado; a continuación, *Sobre la cuestión judía* (*Zur Judenfrage*), elaborada a finales de 1843, y la *Introducción a la crítica de la filosofía del derecho de Hegel*, (*Zur kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie*), escrita entre finales del mismo año y principios del siguiente, ambas publicadas en 1844 en los *Anales franco-alemanes*. El primero de los escritos está dedicado, efectivamente, a los apartados 261 al 313 de las *Líneas fundamentales de la filosofía del derecho* —o, más brevemente, *Filosofía del derecho*— de Hegel, y su contenido es una crítica de la concepción política de éste acompañada sólo puntual y significativamente por alguna apostilla sobre temas religiosos; el segundo, en cambio, *La cuestión judía*, es tanto una crítica de la religión como una crítica de la política, casi por mitades y en paralelo, es decir, con un procedimiento y un fondo análogos. El tercero, en fin, trata precisamente sobre la relación entre la crítica de la religión y la crítica de la política, aparte de otras cosas.

Por otro lado, la evolución intelectual de Marx y su plasmación en obras escritas no tienen por qué ser idénticas. En realidad, con independencia de que su primer trabajo de consideración sea un trabajo político, no hay lugar a dudas de que su trayectoria teórica comienza por la crítica de la religión, lo que se infiere tanto de las afirmaciones contenidas en *Introducción a la crítica de la filosofía del derecho de Hegel*, que son el reflejo de aquélla, como del papel jugado por Bauer y Feuerbach, dos autores dedicados fundamental y casi exclusivamente a tal género de crítica, sobre la formación del pensamiento del joven Marx.

Parece indicado detenerse a tratar un poco más en detalle algunos aspectos de estas tres obras. Escritas en un momento clave, nodal, de la evolución de Marx, nos mostrarán, a pesar de su proximidad en el tiempo, los primeros pasos cruciales de la misma.

De la *Crítica de la filosofía del Estado de Hegel* puede decirse que es, en gran medida, un intento de someter la teoría política del filósofo a una crítica similar a la que Feuerbach había dirigido contra su teoría de la religión. En todo caso, son numerosos los pasajes en que salta a la vista la fuerte influencia de Feuerbach sobre Marx. En muchas ocasiones simplemente se traducen sus expresiones al terreno de la crítica política, como cuando Marx afirma que «el meollo del asunto reside en que Hegel convierte en todas partes la idea en el sujeto, mientras que el sujeto genuino y real, tal y como el «sentimiento político», es convertido en el predicado» [20], o que «al igual que la religión no hace al hombre, sino más bien el hombre a la religión, así la constitución no hace el pueblo, sino que el pueblo hace la constitución» [21],

[20] *Crítica de la filosofía del Estado de Hegel*, *cit.*, p. 65.

[21] *Ibíd.*, p. 87.

por citar sólo dos ejemplos. Esta influencia queda también claramente de manifiesto en la insistencia en la oposición entre el ser genérico (*Gattungswesen*) del hombre, su ser como miembro de la especie, y la existencia privatizada a que se ve sometido en la sociedad civil o burguesa *(burgerliches Gesellschaft)*, o en la caracterización del Estado hipostasiado como proyección abstracta de ese ser genérico, temas tomados de la crítica feuerbachiana de la religión.

Hegel, habiendo percibido que la sociedad burguesa era el reino de los intereses particulares, la guerra de todos contra todos, trataba de construir un sistema estatal que, como representante del interés general, impidiese que los intereses privados se devorasen entre sí. Hasta aquí se trataría solamente de una opción política, pero Hegel, para quien el Estado es la más alta encarnación de la razón en la tierra, no lo presenta como un resultado de la sociedad civil, sino a la sociedad civil —y a la familia— como momentos del desarrollo del Estado o, más exactamente, de la eticidad. Marx somete a una crítica detallada todo el capítulo de la *Filosofía del derecho* dedicado a la eticidad (*Sittlichkeit*). A lo largo de esta crítica va mostrando cómo lo que Hegel hace no es sino teorizar en forma especulativa y mística lo que existe, pero este tratamiento en detalle no nos interesa aquí. Lo que requiere nuestra atención es que, por vez primera, Marx formula el hecho fundamental de que la economía se encuentra en la base de la política, determinando tanto el contenido de ésta como la relación específica entre ambas.

Según Marx, en efecto, la sociedad burguesa es campo de intereses particulares contrapuestos. Allá donde reinan los intereses particulares, el interés general únicamente puede surgir como abstracción, y esta abstracción es precisamente el Estado moderno, como esfera política separada. En la esfera política los hombres no se relacionan como lo que realmente son —burgueses, comerciantes, campesinos, etc.— sino como ciudadanos abstraídos de sus condiciones reales de existencia. Pero en la medida en que el interés general sólo surge como abstracción, no puede ser otra cosa que la consagración de los intereses particulares. No necesitamos desarrollar ni explicar más esto: nos basta con saber que, para Marx, la esfera política, el Estado moderno, del que se forma parte como ciudadano, tiene su base en la esfera económica, la sociedad civil, en la que se es burgués, terrateniente, proletario, etc. La propia necesidad de la abstracción política, de una instancia *meramente* política (en la Antigüedad o el feudalismo las relaciones económicas, sociales y políticas eran *idénticas entre sí*), se explica por la naturaleza de la sociedad civil. «La familia y la sociedad civil son las precondiciones del Estado; ellas son sus verdaderos agentes; pero en la filosofía especulativa es al revés» [22].

Salta a la vista que este tratamiento del problema en términos de «universalidad» y «particularidad», «intereses particulares» e «intereses generales», «sociedad civil», etc., tiene muy poco que ver con lo que después será la crítica marxiana de la economía política, aunque queremos adelantar aquí que, a nuestro juicio, no existe solución de continuidad entre este análisis de la relación entre Estado y sociedad y el posterior análisis económico, es decir, que ambos son integrables y complementarios. Pero, por mucha que sea aún la ignorancia de Marx en los temas propiamente económicos, aquí se ha dado ya el paso de la política a la economía, de la crítica de la primera a la crítica de la segunda o, mejor, a la crítica de política y sociedad con base en el análisis económico.

Lo que en la *Crítica de la filosofía del Estado de Hegel* son sólo unos pasos todavía vacilantes, en *La cuestión judía* se convierte ya en una marcha decidida. Aquí aparecen por primera y última vez, con la máxima claridad, el paralelismo y la relación intrínseca entre la crítica de la religión, la crítica de la política y la crítica de la economía en la obra de Marx.

Bauer había planteado la cuestión judía en la forma del problema de la emancipación política de los judíos, es decir, de su equiparación con los cristianos como ciudadanos. Para él, el Estado cristiano, confesional, es incapaz de emancipar a los judíos, mientras que éstos, al limitarse a reclamar su emancipación como judíos en lugar de reivindicar la emancipación política general de judíos y cristianos, no se hacen merecedores de que los cristianos apoyen su emancipación particular. La verdadera solución estaría en la abolición de la religión, en su abolición política, la abolición de su exclusividad: el Estado laico.

En su crítica a la posición de Bauer, Marx muestra cómo el Estado cristiano, religioso, confesional, no es el Estado perfecto ni realiza los fundamentos humanos de la religión cristiana. El Estado cristiano por excelencia, por el contrario, es precisamente el Estado laico, que realiza el fundamento humano del cristianismo. Así como la religión cristiana iguala a los hombres en el cielo manteniendo intactas sus diferencias en la tierra, eliminándolas sólo de un modo ideal, así el Estado moderno, aconfesional, iguala a los hombres en el cielo de la política ignorando o proclamando no políticas todas las diferencias que los dividen fuera de aquélla, incluidas las religiones. De este modo, al reenviar la religión a la esfera privada, la democracia hace en la política lo que el cristianismo hizo en la religión. El Estado se libera de la religión y la religión se libera del Estado. «La *constitución del Estado* político y la disolución de la sociedad burguesa en *individuos* independientes (...) se lleva a cabo *en uno y el mismo acto*. (...) La *revolución política* disuelve la vida burguesa en sus partes integrantes, sin *revolucionar* esas mismas partes ni someterlas a crítica. (...) El hombre, en cuanto miembro de la sociedad burguesa, es considerado como el *verdadero* hombre, como el *homme* a diferencia del *citoyen*, por ser el hombre en su inmediata existencia sensible e individual, mientras que el hombre *político* sólo es el hombre abstracto, artificial, el hombre en cuanto persona *alegórica*, *moral*. El hombre real sólo se reconoce bajo la forma del individuo *egoísta*; el hombre

[22] *Ibíd.*, p. 62.

verdadero, sólo bajo la forma del *citoyen abstracto*» [23]. El cristianismo y el Estado realizan y responden a un mismo y único fundamento humano, pero mientras el primero lo hace de un modo religioso el segundo lo lleva a cabo de un modo profano.

Marx analiza los derechos del hombre —*droits de l'homme*—, en cuanto que distintos de los derechos del ciudadano *droits du citoyen*—. La libertad, que «*consiste á pouvoir faire tout ce qui ne nuit pas a autrui*», se manifiesta como el derecho humano de la propiedad privada [24]; la igualdad, «considerada aquí en su sentido no político, no es otra cosa que la igualdad de la *liberté* más arriba descrita, a saber, que todo hombre se considere por igual mónada y a sí mismo se atenga» [25]; la seguridad es «el concepto de *policía*, de acuerdo con el cual toda la sociedad existe para garantizar a cada uno de sus miembros la conservación de su persona, de sus derechos y de su propiedad» [26]; el cuarto derecho es la propiedad misma. «Ninguno de los llamados derechos humanos trasciende, por lo tanto, el hombre egoísta» [27]; «los emancipadores políticos rebajan incluso la ciudadanía, la *comunidad política*, al papel de simple medio para la conservación de los derechos humanos; por lo tanto, se declara el *citoyen* servidor del *homme* egoísta», etc. [28]. La emancipación política no es sino la emancipación de la sociedad burguesa respecto de la política.

Si Bauer trataba de explicar al judío por su religión, Marx trata de explicar la religión judía en base al judío real. «Fijémonos en el judío real que anda por el mundo; no en el *judío del sabbat* como hace Bauer, sino en el *judío de todos los días*» [29]. Su fundamento terrenal es la necesidad práctica, el interés egoísta; su culto es el comercio, su Dios el dinero: «lo que nosostros afirmamos es que acabarán con sus limitaciones religiosas en cuanto destruyan sus barreras terrenales» [30]. No se trata, como quiere Bauer, de que los judíos renuncien a su peculiaridad religiosa, sino de que la humanidad se libere de las condiciones materiales que encuentran su expresión religiosa en la religión judía, del comercio y el dinero, del judaísmo de la vida práctica. «La *emancipación de los judíos* es, en última instancia, la emancipación de la humanidad del judaísmo» [31]; «la emancipación *social* del judío es la *emancipación de la sociedad del judaísmo*» [32].

Posteriormente habremos de volver sobre este escrito de Marx en relación con el tema de la alienación. De momento, sólo queremos ratificar que la crítica de la religión se ha convertido en crítica de la

[23] K. Marx, *La cuestión judía*, *Los Anales franco-alemanes*, *cit.*, pp. 248-249.
[24] *Ibíd.*, p. 243.
[25] *Ibíd.*, p. 244.
[26] *Loc. cit.*
[27] *Loc. cit.*
[28] *Ibíd.*, p. 245.
[29] *Ibíd.*, p. 251.
[30] *Ibíd.*, p. 230.
[31] *Ibíd.*, p. 252.
[32] *Ibíd.*, p. 257.

política y ambas en crítica de la sociedad civil, de la economía. El hecho de que Marx gire todavía en torno a nociones tan vagas como el «comercio» o el «dinero» no disminuye en un ápice la importancia del paso. Pocos meses después de escribir *La cuestión judía*, en 1844, había de escribir los *Manuscritos económico-filosóficos*, en los que se plasman los primeros resultados de su estudio sistemático de los economistas.

Aun cuando muy brevemente, es en la *Introducción a la crítica de la filosofía del derecho de Hegel* donde de forma más directa se problematiza el paso de la crítica de la religión a la crítica de la sociedad. No necesitamos repetir la formulación ya citada que se hace de tal cadencia. Pero la *Introducción* ofrece ya su fundamentación: «El fundamento de la crítica religiosa es: *el hombre hace la religión*; la religión no hace al hombre. (...) El hombre es el *mundo de los hombres*, el Estado, la sociedad. Ese Estado y esa sociedad producen la religión, una *conciencia invertida del mundo*, porque Estado y sociedad son un mundo invertido» [33]. La religión no es simplemente una conciencia mistificada de la realidad, sino la conciencia que produce una realidad mistificada. «Así pues, la crítica de la religión es, *en germen, la crítica del valle de lágrimas* que la religión rodea de un halo de santidad» [34].

Marx habla aquí ya del Estado y la sociedad, por lo que el tránsito de la «crítica de la teología» a la «crítica de la política» [35], no debe entenderse como una enumeración restrictiva, sino que la «crítica de la política» comprende tanto la crítica del Estado como la crítica de la sociedad, esto es, de la economía. Por otra parte, la *Introducción* está escrita después de *La cuestión judía*, que es precisamente el primer esbozo, primario pero sistemático, de una crítica global basada en la crítica de la economía. En fin, es en la *Introducción* donde Marx vincula expresamente, por vez primera, la crítica teórica a la crítica práctica, la filosofía al *proletariado*, es decir, a una clase social y no a un partido político o a una escuela filosófica, asunto sobre el que nos detendremos en breve.

Al convertirse en social, la crítica se convierte también en histórica. Feuerbach había opuesto el hombre al Dios de la teología y a la idea o espíritu de la filosofía especulativa, pero se trataba todavía del hombre a secas, del «hombre común», del hombre abstracto, abstraído de su determinación concreta, de sus relaciones sociales, hombre natural, ahistórico. Pero no bastaba con plantear que era el hombre quien creaba los fantasmas de la religión: había que investigar por qué creaba tales fantasmas, por qué proyectaba fuera de sí su esencia genérica y por qué la proyectaba precisamente de esta forma, en la forma religiosa. «Es cierto que Feuerbach les lleva a los materialistas "puros"

[33] *Introducción a la filosofía del derecho de Hegel*, *Los Anales franco-alemanes*, *cit.*, p. 101.
[34] *Ibíd.*, p. 102.
[35] *Loc. cit.*

la gran ventaja de que ve cómo también el hombre es un "objeto sensible"; pero, aun aparte de que sólo lo ve como "objeto sensible" y no como "actividad sensible", manteniéndose también en esto dentro de la teoría, sin concebir los hombres dentro de su trabazón social dada, bajo las condiciones de vida existentes que han hecho de ellos lo que son, no llega nunca, por ello mismo, hasta el hombre realmente existente, hasta el hombre activo, sino que se detiene en el concepto abstracto "el hombre", y sólo consigue reconocer en la sensación el "hombre real, individual, corpóreo"; es decir, no conoce más "relaciones humanas" "entre el hombre y el hombre" que las del amor y la amistad, y además, idealizadas (...) En la medida en que Feuerbach es materialista, no aparece en él la historia, y en la medida en que toma la historia en consideración, no es materialista. Materialismo e historia aparecen completamente divorciados en él» [36].

Esta cita es posterior al período que veníamos considerando; pertenece a *La ideología alemana*, escrita en 1845-1846, pero nos da, *a posteriori*, la razón de la ruptura de Marx con Feuerbach. Mientras Feuerbach había criticado el sistema hegeliano desde la filosofía misma, Marx lo hará desde el análisis de la política y la economía. Mientras Feuerbach nunca fue otra cosa que un filósofo, encerrado como tantos en su torre de marfil y renuente incluso a comprometerse en una empresa como los *Anales franco-alemanes* por considerar que tenía una dimensión demasiado política, Marx ya se había visto embarcado en mayor o menor medida en la actividad política como colaborador primero y director después de la *Rheinische Zeitung* (Gaceta Renana). Precisamente al frente de este periódico tuvo la primera ocasión de comprobar, con ocasión de la discusión de las leyes contra el robo de leña, que el Estado distaba mucho de ser ese portador incondicional del interés general que quería Hegel [37]. Él mismo se refiere a ello en el prefacio a la *Contribución a la crítica de la Economía Política*: «Por los años 1942-43, en calidad de redactor de la *Rheinische Zeitung*, me vi obligado por primera vez a dar mi opinión sobre los llamados intereses materiales. Las discusiones del *Landtag* renano sobre los delitos forestales y el parcelamiento de la propiedad rústica, la polémica que M. von Schapper, primer presidente a la sazón de la provincia renana, entabló con la *Rheinische Zeitung* respecto a las condiciones de vida de los aldeanos del Mosela y, por último, las discusiones sobre el librecambio y la protección, me dieron los primeros motivos para ocuparme de las cuestiones económicas» [38].

Mientras convertir a Dios en predicado y al hombre en sujeto significaba para Feuerbach detenerse en el hombre abstracto, para Marx

[36] K. Marx y F. Engels, *La ideología alemana*, pp. 48-49; traducción de Wenceslao Roces, Grijalbo, Barcelona, 4ª edición, 1972.

[37] *Cf.* K. Marx, *Verhandlungen des 6 rheinischen Landtags. Von einem Rheinländer. Dritter Artikel: Debatten über das Holzsdiebstahlsgesetz*, en *Werke*, vol. I, pp. 109-147.

[38] *Contribución a la crítica de la Economía Política, cit.*, pp. 35-36.

implicaba abordar la crítica de la sociedad y la política, enfocar al hombre político y social, al hombre económico. Pero si las relaciones económicas, sociales y políticas no han sido siempre idénticas, esto significaba centrarse en el hombre histórico, en el hombre como producto y como agente de la historia. Con ello Marx, al tiempo que rompía con Hegel «invirtiéndolo», se mostraba como heredero suyo al considerar las formas sociales como históricas y transitorias, herencia despreciada o dilapidada por Feuerbach. Recordemos de paso que en esta evolución le cupo un papel importante a Arnold Ruge, el hombre que más influyó en dar la primera orientación hacia la crítica política radical al grupo de los jóvenes hegelianos. Engels, en fin, tiene en su activo haber atraído la atención de Marx hacia la teoría económica, con su *Esbozo de crítica de la Economía Política* (*Umrisse der Kritik der Politischen Ö konomie)*, publicado en los *Anales franco-alemanes*. En esta obrita, que produjo una viva impresión en Marx, hasta entonces todavía poco preocupado por las cuestiones económicas propiamente dichas, Engels repasaba algunas de las teorías de los economistas más importantes (Say, Ricardo, M'Culloch, Mill, Malthus, Smith, etc.) y sacaba también algunas conclusiones *à la Feuerbach*: «En la economía todo aparece, pues, de cabeza: el valor, que es lo originario, la fuente del precio, se hace depender de éste, es decir, de su producto. En esta inversión reside, como es sabido, la esencia de la abstracción, como puede verse en Feuerbach» [39].

Casi huelga explicar que el joven Marx compartió muy ampliamente la idea de Bauer sobre el papel de la crítica en la historia. En una de las notas a su disertación de doctorado (sobre la *Diferencia de la filosofía de la naturaleza de Demócrito y Epicuro*), en la que, dicho sea de paso, se opone ya a la idea de un Hegel padre de un método revolucionario y de un sistema acomodaticio, a la vez, y plantea que la raíz del Hegel exotérico tiene que estar en uno u otro lugar del Hegel esotérico: en esa nota, subtitulada *Diferencias generales de principio entre la filosofía de la naturaleza democritea y epicúrea*, se refiere Marx al «espíritu teórico» que, «devenido libre en sí mismo se convierte en energía práctica» [40]. Este «espíritu teórico» o «teorético» devenido «energía» es indudablemente baueriano.» (...) La *praxis* de la filosofía es ella misma teórica. Es la *crítica*, que mide la existencia individual en la esencia y la realidad particular en la idea» [41].

Marx distingue dos corrientes dentro de la escuela hegeliana: la liberal y la positiva; la primera se aferra «al concepto y el principio de la filosofía» como determinación principal, mientras la segunda lo hace

[39] F. Engels, *Esbozo de crítica de la Economía Política*, en *Los Anales franco-alemanes, cit.*, p. 128.

[40] K. Marx, *Doktordissertation: Differenz der demokritischen und epikureischen Naturphilosophie nebst einem Anhange. Ammerkungen Erster Teil. IV. Allgemeine prinzipielle Differenz zwischen demokritischer und epikureischer Naturphilosophie*, en *Werke*, Volumen Complementario, 1ª parte, p. 327.

[41] *Ibíd.*, 327-328.

a su *no-concepto*, el momento de la realidad»[42]. «La acción de la primera es la crítica, precisamente como volverse-hacia-fuera de la filosofía (...) Es sólamente el partido liberal, en tanto que partido del concepto, el que conduce a progresos reales en el contenido»[43]. No es difícil reconocer aquí el posicionamiento de Bauer por el predominio de la forma de la filosofía hegeliana, frente al contenidismo tanto de los viejos hegelianos como, llegado el caso, de Strauss. Pero también se encuentra ya presente, no obstante, al menos como sospecha, la idea de que el método hegeliano no es indiferente al sistema, diferencia que separará más tarde a Marx de los jóvenes hegelianos.

La etapa de la *Rheinische Zeitung*, en la que el propio Marx dice haberse tenido que enfrentar por vez primera con el problema de «los llamados intereses materiales», representa un primer grado en el reconocimiento del movimiento real —práctico, no filosófico—, pero sólo eso. Todavía todo lo perteneciente a la sociedad civil es visto como algo parcial que necesita sufrir la acción purificadora del Estado para convertirse en problema general, universal. La mediación para que esto sea posible dado el Estado prusiano existente, con el que la *Rheinische Zeitung* está muy lejos de identificarse, es precisamente la prensa libre. Su misión es convertir el sufrimiento privado —*Privatleiden*— en sufrimiento de Estado —*Staatsleiden*—[44]. No es ésta una posición privativa de Marx, sino característica de los jóvenes hegelianos; es la misma que menos de dos años después expresará Ruge en un artículo publicado en *Vorwärts!, El Rey de Prusia y la reforma social, por un prusiano*, artículo que será duramente criticado por Marx.

Los Anales franco-alemanes, de los que solamente llegó a publicarse un número, fueron a la vez un instrumento teórico y un proyecto político. En ellos se publicaron una serie de cartas relativas al proyecto mismo de revista cruzadas entre Ruge, Marx, Bakunin y Feuerbach. En estas cartas puede verse que lo que sobre todo separaba ya entonces a Marx de Ruge era que, mientras que ambos coincidían en calificar con los adjetivos más negros la situación alemana, el primero extraía de ello conclusiones optimistas y el segundo conclusiones de lo más pesimistas. En qué medida tales previsiones pudieran responder a actitudes ya potencialmente diferentes ante la actividad política y el movimiento social, lo que sin duda es así, es algo en que no podemos detenernos. Lo relevante a nuestro propósito son algunos pasajes de Marx sobre la relación entre la crítica y el movimiento real. «Llamo su atención —escribe Marx a Ruge en mayo de 1843— sobre el hecho de que los enemigos del filisteísmo, es decir todos los que piensan y sufren, están de acuerdo en que en el pasado les faltaban medios (...) Pero el sistema de la industria y el comercio, de la

[42] *Ibíd.*, p. 328.
[43] *Ibíd.*, p. 330.
[44] *Cf.* K. Marx, *Rechtfertigung des Korrespondenten von der Mosel*, en *Werke*, vol. I, p. 189.

propiedad y la explotación del hombre conduce, más aún que el incremento de la población, en el interior de la sociedad contemporánea, a una fractura que el viejo sistema no puede sanar, porque dicho sistema no sana ni crea, sino sólo existe y disfruta. La existencia de la humanidad doliente que piensa y de la humanidad pensante oprimida, tiene, necesariamente, que llegar a convertirse en insoportable e indigerible para el mundo animal de los filisteos que goza pasiva y obtusamente. Por nuestra parte, tenemos que poner en evidencia el viejo mundo y crear positivamente el nuevo. Cuanto más tiempo dejen los acontecimientos para que la humanidad que piensa reflexione y la humanidad que sufre se una, tanto más perfecto será el fruto que el mundo lleva en su regazo»[45].

Retengamos simplemente que entre «la humanidad pensante oprimida» y «la humanidad doliente que piensa», entre «la humanidad que piensa» y la «humanidad que sufre», vale decir entre los intelectuales revolucionarios y los explotados, a los primeros corresponde la iniciativa y a los segundos unirse a ella. A pesar de todo, la idea de la necesidad de esa unión entre la filosofía y las masas —y precisamente las masas explotadas— representa ya un avance notable respecto de la «crítica crítica» y la simple difusión indiscriminada de sus ideas.

El tema es tratado menos sumariamente en una segunda carta de Marx a Ruge, fechada en agosto del mismo año. En esta carta Marx rechaza ya explícitamente la idea de ofrecer al mundo soluciones previamente preparadas: se trata más bien del reconocimiento de un movimiento doble contra lo existente: movimiento teórico —la crítica— y práctico —el mundo—, pero en el que la conciencia es privativa del primero. «Efectivamente, siendo cierto el acuerdo con respecto al "desde donde", no ocurre otro tanto en relación con el "hacia donde". Cada uno tendrá que confesarse a sí mismo que no sólo ha surgido una general anarquía entre los reformadores, sino que ni siquiera él mismo tiene una idea precisa de lo que hay que hacer. Por otro lado, en esto estriba, precisamente, la ventaja de la nueva orientación: nosotros no anticipamos dogmáticamente el mundo, pero a partir de la crítica del viejo pretendemos deducir el nuevo. Hasta ahora, todos los filósofos tenían preparada, sobre sus cátedras, la solución a cualquier enigma, y el exotérico mundo demente no tenía más que alargar el morro para que le vinieran a la boca las palomas asadas de la ciencia absoluta. La filosofía se ha popularizado y la demostración más absoluta de ese fenómeno la constituye su implicación, no sólo exterior sino también interiormente, en el tormento mismo de la lucha. Si la construcción del futuro y la invención de una fórmula perennemente actual no es obligación nuestra, tanto más evidente resulta que tenemos que actuar sobre el presente a través de la *crítica radical de todo lo existente*, radical en el sentido de que la crítica no se asusta

[45] Marx a Ruge, V-1843, en *Los Anales franco-alemanes*, *cit.*, p. 56.

ni frente a los resultados logrados ni frente al conflicto con las fuerzas existentes»[46].

Este párrafo de Marx no implica solamente el reconocimiento de su propia confusión y la de los «reformadores» en general. Supone tambien, con la renuncia a dar soluciones desde la filosofía aislada, con la negativa de ofrecer al «exotérico mundo demente» las «palomas asadas de la ciencia absoluta», una creciente atención al movimiento práctico, una implicación «no sólo exterior sino también interiormente» de la filosofía en el «tormento de la lucha». Marx define su posición tanto frente a la crítica al estilo de Bauer como frente al comunismo dogmático tipo Cabet, Dezamy o Weitling. Frente a este último reivindica la necesidad de ocuparse no sólo de la realidad humana sino también de la «esencia teórica del hombre, es decir, hacer también objeto de nuestra crítica la religión y la ciencia, por ejemplo»[47], «convertir en objeto de crítica el problema político más especializado, por ejemplo la diferencia entre el sistema de los órdenes y el sistema representativo»[48]. Tanto frente al comunismo dogmático como a diferencia de la «crítica crítica», Marx afirma: «A través de los principios mismos del mundo nosotros ilustraremos al mundo con principios nuevos. Nunca diremos: "Abandona tu lucha, es una locura; nosotros gritaremos la verdadera consigna de la lucha". Nos limitaremos a mostrarle la razón efectiva de su combate, porque la conciencia es una cosa que *tiene* que asumir él mismo»[49].

«La reforma de la conciencia —prosigue Marx— consiste sólo en hacer consciente al mundo de sí mismo, en reactivarle de su aturdido replegamiento sobre sí, en *explicarle* sus propias acciones»[50]. Podría parecer que aquí se encuentra ya la posterior formulación del socialismo científico como mera «expresión general del movimiento real», pero no es así, porque la actividad crítica sigue enteramente del lado de la filosofía. La «reforma de la conciencia» sigue siendo condición previa para que el mundo despierte de su letargo, para ver «cómo el mundo hace tiempo que tiene un sueño, del cual basta con tener conciencia para convertirlo en realidad»[51]. La filosofía ha perdido ya en gran parte su primacía en el planteamiento marxiano, pero el mundo todavía no la ha ganado: «Se trata de un trabajo para el mundo y para nosotros. Puede derivar, exclusivamente, de una unión de fuerzas»[52].

La *Introducción a la crítica de la filosofía del Derecho de Hegel* es el primer escrito marxiano en el que se identifica explícitamente al

[46] *Ibíd.*, pp. 66-67. La edición española de los *Anales* vierte «esotérico», erróneamente, por «*exoterisch*»: *cf. Werke*, vol I, p. 344.
[47] *Ibíd.*, p. 67.
[48] *Ibíd.*, p. 68.
[49] *Loc. cit.*
[50] *Ibíd.*, p. 69.
[51] *Loc. cit.*
[52] *Loc. cit.*

proletariado como agente de la revolución. En la *Crítica de la filosofía del Estado de Hegel*, escrita poco antes, podía leerse ya que «la *ausencia de propiedad* y la *clase del trabajo inmediato*, del trabajo concreto, no tanto constituyen una clase de la sociedad civil como proveen el suelo sobre el que se mueven y tienen su existencia los círculos de la sociedad civil»[53]. No ofrece ninguna duda que esta «clase de trabajo inmediato» es el proletariado, todavía con otro nombre. En el cuaderno manuscrito de Marx titulado *Resultados del proceso inmediato de producción*, que estaba destinado a ser, pero no fue, el capítulo VI de *El Capital*, vuelve a encontrarse la expresión *immediate labour* como sinónimo de trabajo vivo, es decir, en el contexto, del trabajo en acto del obrero asalariado[54].

La crítica de la *Introducción* no es ya una crítica teórica más o menos atenta a las cuestiones prácticas: es una crítica teórica que quiere dirigir una lucha práctica. «¡Guerra a las condiciones sociales alemanas!», escribe Marx. «(...) En lucha contra ellas la crítica no es una pasión de la cabeza, sino la cabeza de la pasión. No se trata del bisturí anatómico, sino de un arma. Su objeto es el *enemigo*, al que no trata de *refutar*, porque el espíritu de aquellas condiciones de vida ya se ha refutado. (...) Esa crítica no se comporta como un *fin en sí*, sino simplemente como un medio. Su sentimiento esencial es el de la *indignación*, su tarea esencial, la denuncia»[55]. «Hay que hacer la opresión real más opresora todavía, añadiendo a aquélla la conciencia de la opresión, haciendo la infamia más infamante al pregonarla»[56]. La crítica es ahora sólo un medio, pero, en general, el pensamiento sigue representando la parte activa y el movimiento real la parte pasiva del proceso. «Evidentemente, el arma de la crítica no puede sustituir a la crítica de las armas, la fuerza material tiene que derrocarse mediante la fuerza material, pero también la teoría se convierte en poder material, tan pronto como se apodera de las masas». El pasado revolucionario de Alemania es la Reforma, y, «como entonces en el cerebro del *fraile*, la revolución comienza ahora en el cerebro del filósofo»[58].

La filosofía tiene la iniciativa; sólo necesita encontrar sus brazos, sus agentes de carne y hueso, que actúen por el camino que ella indica. «Las revoluciones necesitan, en efecto, de un elemento *pasivo*, de una base *material*»[59]. Naturalmente, el pensamiento no fabrica por sí mismo ese su «elemento pasivo», sino que tiene que encontrarse disponible, predispuesto: «No basta con que el pensamiento acucie hacia su realización; es necesario que la misma realidad acucie hacia

[53] *Crítica de la filosofía del Estado de Hegel, cit.*, pp. 146-147.
[54] *Cf.* K. Marx, *El Capital, libro I, capítulo VI, (inédito)*, p. 25; traducción de Pedro Scaron, Siglo XXI, Madrid, 3ª edición (primera en España), 1973.
[55] *Introducción a la crítica de la filosofía del Estado de Hegel, cit.*, p. 104.
[56] *Ibíd.*, p. 105.
[57] *Ibíd.*, p. 109.
[58] *Ibíd.*, p. 110.
[59] *Ibíd.*, p. 111.

el pensamiento»[60]. La filosofía alemana —es decir, Marx y, en un sentido objetivo, los que reclaman una emancipación no meramente política, «humana»— quiere una revolución *universal*, en el sentido de no parcial, por lo que necesita buscar un agente cuyo interés resida en esa misma revolución total. «Para que coincidan la *revolución de un pueblo* y la *emancipación de una clase en particular* de la sociedad civil, para que *una* clase valga por toda la sociedad, es necesario, por el contrario, que todos los defectos de la sociedad se condensen en una sola clase, que una determinada clase resuma en sí la repulsa general, sea la incorporación del obstáculo general; es necesario para ello que una determinada esfera social sea considerada como el *crimen notorio* de toda la sociedad, de tal modo que la liberación de esta esfera aparezca como la autoliberación general»[61]. «¿Dónde reside, entonces, la posibilidad *positiva* de emancipación alemana? *Respuesta*: en la formación de una clase con *cadenas radicales*, de una clase de la sociedad civil que no sea una clase de la sociedad civil; de un estado [en el sentido de estamento, MFE] que sea la disolución de los estados; de una esfera que posea el carácter de lo universal por lo universal de sus sufrimientos, y que no reclame para sí ningún derecho *especial*, puesto que contra ella no se ha cometido ningún desafuero particular, sino el desafuero *en sí, absoluto*. Una clase a la que resulte imposible apelar a ningún título *histórico*, y que se limite a reivindicar su título *humano*. Que no se encuentre en contradicción unilateral con sus consecuencias, sino en omnilateral contraposición con las premisas del Estado alemán; de una esfera, finalmente, que no puede emanciparse sin emanciparse del resto de las esferas de la sociedad, y por tanto sin emanciparlas a todas ellas; que sea, en una palabra, la pérdida completa del hombre. Esta descomposición de la sociedad, en cuanto clase particular, es el *proletariado*»[62].

El proletariado así analíticamente descrito (una descripción que es la reproducción ampliada de la ya contenida en la *Crítica de la filosofía del Estado de Hegel* de la «clase del trabajo inmediato»), se presenta, pues, como la crítica viviente del orden social existente; pero la crítica, permítasenos la expresión, entendida como espectáculo. Lo que Marx tiene a la vista no es la actividad; sino la situación del proletariado. La localización de la clase revolucionaria, por tanto, no altera su papel pasivo ni, por ende, el papel activo en exclusiva de la crítica, de la filosofía. «Así como la filosofía encuentra en el proletariado sus armas *materiales*, el proletariado encuentra en la filosofía sus armas *espirituales*, y tan pronto como el rayo del pensamiento muerda a fondo en ese candoroso suelo popular, se llevará a cabo la emancipación de los *alemanes* en cuanto *hombres*. (...) La cabeza de

[60] *Loc. cit.*
[61] *Ibíd.*, p. 113.
[62] *Ibíd.*, p. 115; esta edición de la *Introducción* dice «emanciparse *en* el resto de las esferas», etc., traducción que hemos corregido por «emanciparse *de*», de acuerdo con la versión original en *Werke*, vol. I, p. 390.

esta emancipación es la *filosofía*, su corazón es el *proletariado*»[63].

La actitud ambigua de Marx queda más claramente expresada en otro párrafo de la *Introducción* que, al mismo tiempo, expresa su ruptura con Feuerbach y Bauer. Se nos excusará una nueva y larga cita. Dice así:

«(...) Tiene razón el partido político práctico alemán al reclamar la *negación de la filosofía*. Su error no consiste en dicha reivindicación, sino en detenerse en su mera exigencia, que ni realiza ni puede realizar seriamente. Cree llevar a cabo aquella negación por el hecho de volver la espalda a la filosofía y mascullar acerca de ella, mirando por otro lado, unas cuantas frases banales y malhumoradas. El limitado carácter de sus horizontes no incluye tampoco a la filosofía ni siquiera en el ámbito de la realidad *alemana*, y eso cuando no llega a considerarla por debajo de la *praxis* alemana y de las teorías de las que se sirve. Se exige una trabazón con los gérmenes reales de la vida, pero se olvida que el germen real de la vida del pueblo alemán sólo ha brotado hasta ahora bajo su *bóveda craneana*. En una palabra, *no podéis superar la filosofía sin realizarla*.

«Y el mismo error, sólo que en términos contrarios, lo ha cometido también el partido político *teórico*, que arrancaba de la filosofía.

«Ese partido, en la lucha actual, *sólo* veía la *lucha crítica de la filosofía con el mundo alemán*, sin pararse a pensar que la *filosofía anterior* pertenecía también a este mundo y era su complemento, siquiera fuese su complemento ideal. Mostraba una actitud crítica ante la parte contraria, pero adoptaba un comportamiento no crítico para consigo misma, ya que arrancaba de las *premisas de la filosofía* y, o bien se detenía en sus resultados adquiridos, o bien presentaba como postulados y resultados directos en la filosofía los postulados traídos de otra parte, a pesar de que éstos —suponiendo que fuesen legítimos— sólo pueden mantenerse en pie, por el contrario, mediante la negación de la *filosofía precedente*, de la filosofía en cuanto tal filosofía. (...) Su principal defecto puede resumirse así: *creía poder realizar la filosofía sin eliminarla*»[64].

Estos párrafos figuran entre los que más quebraderos de cabeza han dado a la exégesis de los textos de Marx, sobre todo cuando se busca localizar el punto en que Marx deja de ser un «joven hegeliano» bajo la influencia de Feuerbach para convertirse en materialista, pero este problema no es de nuestra incumbencia. La interpretación más común es la que identifica al «partido político teórico» con la izquierda hegeliana en bloque[65], y al «partido político práctico», ora con no se sabe quién, ora con el proletariado. La primera parte de la interpretación podría ser correcta en tanto que la izquierda hegeliana no salía del marco de la filosofía de Hegel —incluido

[63] *Ibíd.*, p. 116.
[64] *Ibíd.*, p. 108.
[65] *Cf.*, por ejemplo, M. Rossi, *La génesis del materialismo histórico*, *cit.*, vol. II, *El joven Marx*, pp. 304 y ss.

Feuerbach—, en tanto que el mismo Feuerbach «se detenía en sus resultados adquiridos» —adquiridos desde y dentro de la filosofía—, etc., pero la acusación de que «sólo veía la lucha crítica de la filosofía con el mundo alemán», que se refiere al conjunto del «partido» y encabeza su caracterización, parece enfocada directamente hacia Bruno Bauer. En cuanto al «partido político práctico», en el supuesto de que fuese el proletariado resultaría un poco demasiado fuerte atribuirle el «reclamar la negación de la filosofía»; quien sí que la reclamaba, en cambio, era Feuerbach, a quien también cuadraría en alguna medida lo de «volver la espalda a la filosofía y mascullar acerca de ella, mirando para otro lado, unas cuantas frases banales y malhumoradas» y, sobre todo, lo de los «gérmenes reales de la vida». No se olvide que Feuerbach, si bien supo mostrar que la filosofía hegeliana no era más que una nueva forma de teología, mero misticismo especulativo, etc., tampoco supo oponerle, en lo sustantivo, otra cosa que el «amor», la «amistad», el «sensualismo», el «corazón» y otros varios del mismo estilo. Por otra parte, esta identificación del «partido práctico» tendría más sentido y resultaría compatible con su identificación con el proletariado de tener en cuenta que tanto el «comunismo filosófico» de Hess como el «verdadero socialismo» de Grün y otros tenían su fuente directamente en Feuerbach. En fin, no sólo la ruptura definitiva de Marx con Feuerbach estaba cercana (las *Tesis*), sino que aquél ya había pasado por la experiencia de la negativa de éste a formar parte de la redacción de los *Anales franco-alemanes*.

El párrafo presenta una estructura antinómica que es muy propia de los escritos de Marx, que sentía un verdadero placer en las inversiones (arma de la crítica y crítica de las armas, pasión de la cabeza y cabeza de la pasión, etc., etc.). Como tal, recuerda la antinomia descrita en su tesis doctoral, *Diferencias de la filosofía de la naturaleza en Demócrito y Epicuro*, antinomia que ya hemos consignado anteriormente. En aquella ocasión, Marx hablaba de la dicotomía entre filosofía y mundo, que se traducía en una escisión dentro de la filosofía misma, entre el «partido liberal» (Bauer, etc.) y la «filosofía positiva» (los conservadores hegelianos). La similitud del término «partido» y de la estructura de la construcción sugiere la posibilidad de llevarla más lejos. En tal caso la dicotomía filosofía y proletariado se traduciría también en una escisión de la escuela filosófica, y no cabe duda de que aquí Marx no tiene razón alguna para pensar en otra escuela que la de los jóvenes hegelianos, que sería ella misma la dividida. La cosa estaría doblemente justificada en la medida en que los jóvenes hegelianos eran quienes protagonizaban, al menos a los ojos de Marx, *toda* la oposición radical a la situación alemana. Esto podría conducir a una alineación a primera vista abusiva entre el proletariado y la corriente Feuerbach-comunismo filosófico-verdadero socialismo, pero, en primer lugar, no iban mucho más lejos de ahí las escasas asociaciones obreras alemanas de la época, y, en segundo lugar, tal sería el precio del amor por las antinomias.

Por último, hay que decir que el párrafo al que pertenece la primera parte de la cita —hasta el primer punto y aparte— comienza contraponiendo la «filosofía alemana del derecho y del Estado» con el presente político de los pueblos vecinos, desarrollando la idea marxiana de que la filosofía alemana era la prolongación ideal de la historia alemana y la única cosa en que Alemania era contemporánea de los países europeos avanzados. Desde esa óptica, el «partido político práctico» podría ser el influido por los escritores políticos franceses. Pero si es así, los primeros que a la vista de Marx introdujeron las últimas ideas francesas en Alemania fueron precisamente los *freien* —libres— de Berlín —entre ellos Bakunin, Engels, Stirner..., con los que Marx había roto acusándoles de acoger sin crítica el comunismo dogmático francés —y Hess— que fue un «débil eco» de Proudhon, pergeñó el comunismo filosófico e influía fuertemente en el momento sobre Engels y Bakunin—, es decir, siempre jóvenes hegelianos, con lo que volveríamos a la hipótesis de la escuela escindida.

Todo esto lo traemos a colación para enfatizar que el autor de la *Introducción a la crítica de la filosofía del derecho de Hegel* no sólo no es ya baueriano, sino que, en gran medida, no es ya feuerbachiano. Esta conclusión no quiebra por el hecho de que Marx recién terminara de intentar aplicar la «inversión» feuerbachiana a la filosofía del Estado (*Crítica de la filosofía del Estado de Hegel*) y estuviese a punto de emprender una tentativa análoga con la economía (*Manuscritos económico-filosóficos* de 1844). Sigue en el punto alcanzado por Feuerbach frente al idealismo en tanto que concibe lo sensible todavía como objeto y no como actividad, pero lo ha sobrepasado ya en cuanto que su objeto no es ya un objeto natural-abstracto sino histórico-social, no ya el «hombre» sino el proletariado.

Los *Manuscritos económico-filosóficos*, escritos en París entre abril y agosto de 1844, representan un nuevo paso en el abandono de la autosuficiencia y, sobre todo, de la autogénesis de la teoría revolucionaria, de la crítica. Frente al socialismo francés (Proudhon, Fourier, ...), Marx define su propia posición, «el comunismo como supresión *positiva* de la *propiedad privada* en cuanto *autoextrañamiento del hombre*, y por ello como *apropiación* real de la esencia *humana*; por ello como retorno del hombre para sí en cuanto ser *social*, es decir, humano; retorno pleno, consciente y efectuado dentro de toda la riqueza de la evolución humana hasta el presente (...).

«El movimiento entero de la historia es, por ello, tanto su generación *real* —el nacimiento de su existencia empírica— como, para su conciencia pensante, el movimiento *comprendido* y *conocido* de su *devenir*» [66].

Aquí ya no es la filosofía la que marca el camino, la que indica al mundo o al proletariado la vía a seguir para llevar a cabo la «revo-

[66] *Manuscritos: economía y filosofía, cit.*, pp. 143-144.

lución humana», ya no hay un «rayo del pensamiento» que «muerda a fondo en ese candoroso suelo popular», la revolución ya no nace «en el cerebro del filósofo». Tampoco se trata de una relación *inter pares*, entre iguales que vienen cada uno por su lado. Los *Manuscritos* fueron escritos en la época en que Marx tomó por primera vez contacto con el movimiento obrero real, con las asociaciones y círculos de discusión de los obreros franceses, y son múltiples los pasajes en los mismos *Manuscritos* y, posteriormente, en *La Sagrada Familia* y *La ideología alemana* que dan testimonio de la profunda impresión que esta experiencia produjo en él.

El comunismo no es ya un producto pensado. Por el contrario, es una fuerza real, el resultado del desarrollo de la propiedad privada que acucia a su propia disolución al desarrollar sus contradicciones internas. Ese comunismo que, considerado como organización determinada de la sociedad, sólo es todavía *dinamei*, en potencia, tiene también, sin embargo, su figura en carne y hueso: el movimiento comunista, las asociaciones de obreros comunistas. Marx había descubierto ya al proletariado como clase revolucionaria en la *Crítica de la filosofía del Estado de Hegel* y en la *Introducción...*, pero éste era aún, por así decirlo, un descubrimiento filosófico, deductivo, el descubrimiento de un proletariado revolucionario pensado, puesto por el filósofo como revolucionario. En su estancia en París se familiariza con los escritores socialistas franceses y toma un primer contacto con las asociaciones obreras, pero esto todavía no es el proletariado sino, en todo caso, su cúspide política. Es concretamente en junio de 1844, en mitad del período de redacción de los *Manuscritos*, cuando Marx puede descubrir al proletariado actuante, *en masse*, en la revuelta de los tejedores de Silesia, y ver en este movimiento la confirmación de las previsiones que ya había hecho en la *Introducción* sobre la «realidad que acucia hacia el pensamiento» y sobre el carácter revolucionario del proletariado.

Por un lado, pues, Marx ya no se encuentra ante la simple dualidad filosofía-proletariado que, en cierto modo, no era sino una versión algo más determinada de la vieja dicotomía joven hegeliana entre filosofía y mundo, sino que junto a la filosofía existe ahora el proletariado como clase determinada y activa, que empuja por sí misma en idéntica dirección que la filosofía, y, sobre todo, existen también las asociaciones y círculos obreros. Estas asociaciones y círculos se presentan, por así decirlo, como un punto intermedio entre la filosofía y el proletariado en cuanto clase, como una mediación entre ambas, como una mezcla sintética —al menos potencialmente— y sincrética de movimiento teórico y movimiento práctico, de conciencia y ser. De esta suerte, la filosofía no se presenta ya como la conciencia exclusiva ni la crítica puede ya abarcar la conciencia *tout court*, sino que la conciencia teórica en su forma más elevada representa simplemente eso: un grado más de la conciencia.

Por otro lado, éste es también el período en que Marx emprende el estudio sistemático de la economía política. De hecho, los *Manuscritos*, al contrario de lo que suele creerse, no estaban destinados a su no publicación; esta creencia procede de una retroacción abusiva de lo que sólamente después fue una actitud sistemática de Marx: no dar los materiales a la imprenta hasta que no representasen una posición rigurosamente elaborada y acabada y prodigar, en cambio, los escritos sin otro fin que la propia aclaración. Como indica bien claramente en la introdución a esta obra, Marx se proponía publicar «sucesivamente, en folletos distintos e independientes, la crítica del derecho, de la moral, de la política, etc»[67], y los inéditos *Manuscritos* eran precisamente la crítica de la economía política. Que el propio Marx se diese cuenta posteriormente de que su conocimiento y la crítica correspondiente de la economía política eran todavía muy insuficientes como para sacarlos a la luz (sólo tres años más tarde aparecería su primera obra económica de entidad, la *Miseria de la filosofía*), es otra cuestión.

Lo relevante aquí es que Marx llegaba de nuevo al comunismo, no importa que cargado de tintes feuerbachianos, con base en el análisis y la crítica de la propiedad privada, esto es, de la economía política, y la economía política es algo mucho más cercano a la realidad material que la filosofía especulativa. Además, Marx construía el comunismo en los *Manuscritos* no como un dogma distinto o un modelo diferente que oponer a la sociedad de propietarios privados, ni como un «principio del comunismo» en pugna con el «principio de la propiedad privada», tal cual lo había hecho Hess, ni en la manera en que Proudhon oponía la «propiedad» pequeñoburguesa ya periclitada al «capital» actuante que era su resultado; lo construía como producto del desarrollo de la propiedad privada o, mejor, como producto del desarrollo de sus contradicciones.

Hay, por consiguiente, dos líneas de acercamiento entre la filosofía y el proletariado, entre la conciencia y el ser de la revolución. Una atraviesa la toma de contacto con las asociaciones obreras comunistas y la insurrección primariamente anticapitalista de los tejedores de Silesia. Otra es la que, mediante el análisis de la economía política, descubre el comunismo como resultado del movimiento de la propia economía, tanto en el sentido de las relaciones económicas reales como considerada en cuanto disciplina científica. No resulta sorprendente, pues, que Marx hable ya del comunismo como «generación real» de la historia y, a la vez, como «movimiento comprendido y conocido en su devenir» por la conciencia, fórmula que sí anticipa ya la que posteriormente definirá al comunismo, en tanto que doctrina, como simple «expresión general del movimiento real». Aquí el comunismo pensado no es ya la posición alcanzada por la filosofía que trata de arrastrar tras de sí al mundo en general o al proletariado en particular, sino la expresión consciente de la lucha práctica del proletariado. La conciencia misma, por tanto, no es ya algo separado del ser, sino

[67] *Ibíd.*, p. 47.

la expresión consciente del ser real, el ser consciente. Todo esto está ya contenido en sí y para sí en la formulación del comunismo que ofrecen los *Manuscritos*, con independencia de que su desarrollo explícito y coherente deba esperar hasta las *Tesis sobre Feuerbach* y *La ideología alemana*.

Esta reducción de la conciencia a ser consciente —que no es reduccionismo, que no debe confundirse con la llamada «teoría del reflejo»— es un golpe mortal a la omnisciencia de la crítica. Ahora Marx no se limita a expresar su propia confusión o la de los jóvenes hegelianos como una desafortunada situación transitoria de la filosofía superable por la filosofía misma, que construye positivamente el mundo entero a partir de la crítica del viejo, tal como hacía en los *Anales*. Ahora la filosofía, que se reconoce como resultado en última instancia del movimiento real, está obligada a reconocer su propia impotencia, su impotencia *propia*, su impotencia aislada en sí misma, no sólo para transformar el mundo sino también para interpretarlo: «sólamente en el estado social subjetivismo y objetivismo, espiritualismo y materialismo, actividad y pasividad, dejan de ser contrarios y pierden con ello su existencia como tales contrarios; se ve cómo la solución de las mismas oposiciones teóricas sólo es posible de modo práctico» [68]. Las falsas ideas no son sino la expresión ideal de una realidad falseada, la conciencia invertida de la realidad no es más que la conciencia producto de una realidad invertida: «En el *fetichismo*, por ejemplo, se muestra hasta qué punto es la solución de los enigmas teóricos una tarea de la práctica, una tarea mediada por la práctica, hasta qué punto la verdadera práctica es la condición de una teoría positiva y real» [69].

La crítica se encuentra en la necesidad de devenir crítica práctica, no ya por dotarse de un instrumento que le permita «destruir» lo que ya ha sido «refutado», como pensaba Marx en la *Introducción a la crítica de la filosofía del derecho de Hegel*, sino con vistas a la misma tarea teórica de la refutación. En propiedad, ese devenir crítica práctica que la teoría siente como necesidad de superar una limitación interior, es la otra cara de la expresión del ser real como ser consciente, la limitación real de un movimiento real que todavía pugna con su adversario real, expresada como limitación de la conciencia, de la crítica o de la filosofía.

Haciendo un paréntesis, por lo mucho que se ha insistido por algunos autores en que los *Manuscritos* son todavía obra de un Marx prisionero de Feuerbach, por lo que convendría no hacerles demasiado caso y, sobre todo, considerarlos como una obra meramente filosófica, un comunismo meramente filosófico, una crítica hecha desde la filosofía y sin salir de ella, con lo cual quedaría desprovisto de contenido el tránsito de la crítica teórica a la crítica práctica y la fusión

[68] *Ibíd.*, p. 151.
[69] *Ibíd.*, p. 163.

de ambas a que nos hemos referido; haciendo un paréntesis, repetimos, incluiremos aquí una breve cita que hasta los niños pueden interpretar como una patada implícita al humanista abstracto Feuerbach: «Se ve cómo la historia de la industria y la existencia, que se ha hecho objetiva, de la industria, son el *libro abierto* de las *fuerzas humanas esenciales*, la *psicología* humana abierta a los sentidos (...). En la *industria material ordinaria* (...) tenemos ante nosotros, bajo la forma de *objetos sensibles, extraños y útiles*, bajo la forma de la enajenación, las *fuerzas esenciales objetivadas* del hombre. Una *psicología* para la que permanece cerrado este libro, es decir, justamente la parte más sensiblemente actual y accesible de la historia, no puede convertirse en una ciencia *real* con verdadero contenido» etc. [70] Cuestión distinta es que Marx viese sus propios avances como la aplicación a otros terrenos de lo que Feuerbach había hecho con la teología y la religión, o incluso que esperase ver a Feuerbach emprender un camino similar al suyo.

Ya hemos aludido a la impresión producida en Marx por la revuelta de los tejedores silesianos. Arnold Ruge se ocupó del acontecimiento en un artículo, publicado en *Vorwärts!*, periódico de la emigración alemana en París, en el que minimizaba la importancia del movimiento, al que tachaba de carente de alma política y por ende parcial, y abogaba por un partido capaz de promover la reforma social dentro del sistema político existente. A este artículo, titulado *El Rey de Prusia y la reforma social* y firmado: «Un prusiano», respondió Marx en las mismas páginas del *Vorwärts!* con sus *Notas críticas sobre el artículo «El Rey de Prusia y la reforma social. Por un prusiano»*, que marca entre otras cosas su ruptura definitiva con Ruge. La respuesta de Marx, aparte de explicitar que él no era el autor del artículo criticado, estaba destinada a argumentar que, lejos de tener que lamentarse porque la revuelta de los tejedores de Silesia careciese de un «alma política», lo que no era sino una paráfrasis del estupor producido porque no fuese una revuelta meramente política, había que saludar su carácter social. En boca de Ruge, que en esto no hacía sino actuar como uno más de los jóvenes hegelianos, el reproche de carencia del espíritu político dirigido contra los tejedores no era otra cosa que la acusación de que les faltaba un punto de vista total, general, universal. Una de las razones que habían llevado a los jóvenes hegelianos a acordar primacía absoluta a la filosofía frente al mundo, la «masa» o incluso el proletariado (el Marx de la *Introducción*...), era la idea, heredada de Hegel, de que sólo la filosofía podía aportar un punto de vista universal, mientras que las reivindicaciones de los *membra disjecta* de una sociedad civil escindida habían de presentar necesariamente puntos de vista parciales y egoístas, estuvieran o no justificados; en la medida en que lo universal no podía ser sólo una idea sino que debía tener una encarnación práctica, tal encarnación no po-

[70] *Ibíd.*, p. 151.

día ser más que el Estado: el Estado prusiano en el caso de Hegel, y el Estado en general o la esfera estatal en el de los jóvenes hegelianos. De ahí la identificación entre universalidad y «alma política».

En estas coordenadas, la afirmación marxiana de que «una revolución social posee un punto de vista *total* porque —incluso si está confinada a un único distrito fabril— representa una protesta del hombre contra una vida deshumanizada, porque procede desde el punto de vista del *individuo real, particular*, porque la *comunidad* contra cuya separación de sí mismo está reaccionando el individuo es la *verdadera* comunidad del hombre, la naturaleza *humana*» [71]; esta afirmación significaba privar a la filosofía de su último agarre, transferir la supuesta virtud magna de la filosofía, de la crítica, al movimiento real, al proletariado.

Las mismas *Notas críticas....* contienen el siguiente pasaje: «Solamente en el socialismo puede una nación filosófica descubrir la praxis consonante con su naturaleza, y solamente en el *proletariado* puede descubrir el agente activo de su emancipación» [72]. La calificación del socialismo como «praxis» y no simplemente como práctica engloba ya la idea de su doble dimensión, como movimiento teórico y como movimiento práctico, al tiempo que subraya su unidad. Tampoco es desdeñable el hecho de que sea una «nación filosófica» y no simplemente la filosofía quien busca su «agente activo» y lo encuentra en el proletariado, en vez de encontrar dos agentes: filosofía y proletariado. Por último, no podemos dejar de subrayar que el proletariado, que en la *Introducción* era el «elemento pasivo», ha conquistado ya todos sus derechos como «agente activo». Y todo lo que gana el proletariado en el pensamiento de Marx lo pierde la filosofía o, al menos, deja de ser su monopolio.

La Sagrada Familia, o «crítica de la crítica crítica», es una obra íntegramente dirigida (salvo las breves páginas finales dedicadas a Heinzen) «contra Bruno Bauer y consortes» y, al tiempo, contra el propio pasado filosófico de Marx y Engels. El libro fue escrito conjuntamente por los dos autores, pero mediante un reparto de capítulos. Los pasajes que comentaremos pertenecen exclusivamente a Marx.

Las consecuencias para la crítica que podían ya desprenderse del análisis de la alienación hecho en los *Manuscritos* de 1844 se vuelven ahora explícitas, y se extraen en oposición a la actitud «crítico crítica» baueriana, esto es, como refutación de la omnisciencia de la filosofía y desestimando su pretensión de constituirse en luz y guía del mundo. «(...) Estos obreros comunistas y vulgares, que trabajan en los talleres de Manchester y de Lyon, por ejemplo, no creen que mediante el «pensamiento puro» podrían desembarazarse nunca de sus patrones y de su propia miseria práctica. Experimentan muy dolorosamente la *diferencia* entre el *ser* y el *pensamiento*, entre la *conciencia* y la *vida*. Saben que la propiedad, el capital, el dinero, el trabajo asalariado, etc., no son simples quimeras de su imaginación, sino sencillamente productos reales y prácticos de su propia expoliación; que no se les puede suprimir, pues, mas que de manera práctica y material, para que en la existencia de cada día, tanto como en el pensamiento y en la conciencia, el hombre devenga hombre.

«(...) La crítica crítica les enseña que suprimen el capital real dominando, mediante el pensamiento, la categoría del capital; que se transforman realmente y devienen hombres reales transformando, por la conciencia, su yo abstracto, y desdeñando, como una operación contraria a la crítica, toda transformación real de su existencia real, y por lo tanto, toda transformación real de las condiciones reales de su existencia, es decir, del yo real de ellos. "El espíritu", que no ve en la realidad más que categorías, reduce naturalmente toda la actividad y toda la práctica humana al pensamiento dialéctico de la crítica crítica. Esto es precisamente lo que diferencia al socialismo de la crítica, del socialismo de la masa y del comunismo» [73].

Obviamente, Bauer resulta un tanto caricaturizado o, mejor dicho, expuesto al desnudo. Bauer, en realidad, no quería solamente transformar los cerebros de las personas, sino transformar el mundo; pero para ello, y éste es un error que no termina con Bauer ni con el siglo XIX, creía posible y necesario transformar previa y totalmente las conciencias. Quien encarnará enteramente la imagen caricaturesca, por cierto, será muy poco más tarde Stirner, de quien Marx y Engels se ocuparían profusamente en la *Ideología alemana*. Por lo demás, la «reforma de las conciencias» era precisamente lo que se proponía el Marx de los *Anales franco-alemanes*, en sus cartas a Ruge e incluso en la *Introducción a la crítica de la filosofía del derecho de Hegel*, aunque aquí ya sólo de las conciencias predipuestas de los proletarios. Lo que nunca compartió Marx con Bauer fue el llamamiento a la pasividad de la «masa» en espera de que la crítica terminase su recorrido. No obstante, resulta difícil no ver aquí, al tiempo que la crítica a Bauer, una autocrítica del propio Marx, un ajuste de cuentas con su pasado.

Lo relevante aquí, sin embargo, no es tanto el reconocimiento de la necesidad de transformar materialmente el mundo material, como la adjudicación, por decirlo de alguna manera, del estatuto «crítico» al movimiento real. «La crítica de los franceses e ingleses no es una personalidad abstracta, distante, que se encuentra fuera de la humanidad; es la actividad humana real de los individuos que son miembros activos de la sociedad, que sufren, sienten, piensan y obran como hombres. Por esto, la crítica que realizan es al mismo tiempo práctica» [74]; «los enemigos del progreso son precisamente los produc-

---

[71] K. Marx. *Notas críticas sobre el artículo «El Rey de Prusia y la reforma social. Por un prusiano», Critical notes on the article «The King of Prusia and the Social Reform. By a Prussian»*, en *Early Writings*, *cit.*, p. 419.

[72] *Ibíd.*, p. 416.

[73] K. Marx y F. Engels, *La Sagrada Familia*, pp. 68-69; versión al castellano de Carlos Liacho, Claridad, Buenos Aires, segunda edición, 1971.

[74] *Ibíd.*, p. 177

tos autónomos y dotados de vida personal en los cuales la masa afirma su miseria, su reprobación, su propia alienación. Atacando a estos productos autónomos de su propia miseria, la masa ataca, pues, a su propia pobreza, lo mismo que el hombre que ataca a la existencia de Dios ataca a su propia religiosidad. Pero, como estas alienaciones prácticas de la masa existen de manera sensible en el mundo real, está forzada a combatirlas igualmente de manera sensible. No le es posible considerar los productos de su alienación propia como fantasmagorías ideales, como simples alienaciones de su conciencia, ni querer aniquilar la alienación material mediante una acción espiritual y puramente interior» [75].

El movimiento real no es más algo caótico e informe que haya que modelar, ni en la inactividad desde la «crítica crítica» ni en la actividad con el «rayo del pensamiento». Ya no se trata de un «candoroso suelo popular» que no sabe lo que hace ni por qué lo hace, sino de un movimiento que cobra conciencia teórica de su propia oposición práctica al mundo que le rodea. Va de suyo que no se discute la relación entre teoría y práctica en la cabeza y los brazos de tal o cual proletario, sino para el movimiento en su conjunto, que comprende tanto los obreros que luchan o se asocian como los intelectuales que eventualmente puedan alinearse con ellos.

Tampoco se discute la eficacia meramente teórica de la crítica ni su relativa autonomía respecto del movimiento práctico, al menos dentro de los límites que marcaban los *Manuscritos* al señalar que ciertas cuestiones teóricas solamente podían encontrar una solución en la práctica. Lo que queda fuera de duda es que la falsa conciencia, como fenómeno social y no individual, no puede ser combatida con las armas de la teoría, sino que debe ser combatida en la base que la produce, la realidad material.

La «crítica de los franceses e ingleses» son concretamente esas asociaciones obreras de resistencia, sindicales, conspirativas, que, a diferencia de la crítica alemana —a diferencia de «Bauer y consortes»— no aspiran a hacer sonar las trompetas del juicio final contra el caótico mundo sino a combatir cotidianamente su organización actual, no pretenden ilustrar las conciencias sino organizar la actividad práctica, no se encuentran en irreductible oposición con la «masa» porque son la masa misma.

La Sagrada Familia es una obra que, si bien representa cambios importantes respecto de los escritos anteriores de Marx en torno a temas que no hemos tratado aquí e incluye pronunciamientos más explícitos que sí hemos tratado, no ha tenido una suerte muy brillante por un doble motivo: en primer lugar, porque resulta relativamente difícil de ubicar e interpretar cuando se parte, como es lugar común todavía hoy, de que el punto de inflexión entre el Marx materialista y el prematerialista son las *Tesis sobre Feuerbach* (que sin duda han

[75] *Ibíd.*, p. 100.

conquistado este privilegiado lugar, más que nada, gracias a reunir la condición más deseable en un «punto de inflexión»: ocupar menos de tres páginas); en segundo lugar, porque el objeto de la crítica contenida en ella, «Bauer y consortes», ha sido tratado de modo más sistemático y, sobre todo, más sencillo y libre de los largos excursos sobre Eugenio Sue, en la primera parte de *La ideología alemana* (obra con la que, por cierto, ha ocurrido algo parecido en cuanto a la parte dedicada a Stirner). El mismo Marx, casi treinta años más tarde, escribía a Engels que, habiendo podido recuperar un ejemplar del libro a través de Kugelmann y tras su relectura no encontraba en él, a pesar de la fuerte impronta feuerbachiana, nada de lo que tuvieran que desdecirse.

Las *Tesis sobre Feuerbach* fueron escritas por Marx en la primavera de 1845 y publicadas por vez primera por Engels en 1888, en apéndice a su folleto *Ludwing Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana*. Posteriormente, ya en el siglo actual, fue descubierto el cuaderno de Marx fechado 1844-1847, en el que se encontraban manuscritas, y se hizo cargo de su edición el IMEL. Por consiguiente, existen dos versiones de las *Tesis*: la de Engels y la extraída del manuscrito por el IMEL; entre ambas hay algunas diferencias nada relevantes para nosotros de momento [76].

«La falla fundamental», comienza diciendo la tesis primera, «de todo el materialismo precedente (incluyendo el de Feuerbach) reside en que sólo capta la cosa (*Gegenstand*), la realidad, lo sensible, bajo la forma del *objeto* (*Objekt*) o de la *contemplación* (*Anschauung*), no como actividad humana sensorial, como práctica (*Praxis*); no de un modo subjetivo. De ahí que el lado *activo* fuese desarrollado de un modo abstracto, en contraposición al materialismo por el idealismo, el cual, naturalmente, no conoce la actividad real, sensorial, en cuanto tal» [77]. Y, en la tesis quinta: «Feuerbach no se da por satisfecho con el pensamiento abstracto y recurre a la contemplación (*Anschauung*); pero no concibe lo sensorial como actividad sensorial-humana *práctica*» [78].

«El problema de si puede atribuirse al pensamiento humano una verdad objetiva», afirma la tesis segunda, «no es un problema teórico, sino un problema *práctico*. Es en la práctica (*Praxis*) donde el hombre debe demostrar la verdad, es decir, la realidad y el poder, la terrenalidad de su pensamiento. La disputa en torno a la realidad o irrealidad del pensamiento —aislado de la práctica— es un problema pu-

[76] Utilizaremos la versión castellana de Wenceslao Roces, incluida como apéndice a *La ideología alemana*, *cit.*, pp. 665-668. La versión original de Marx, leída por el IMEL, y la publicada por Engels figuran en *Werke*, vol. III, pp. 533-535 y 5-7 respectivamente; el texto traducido por Roces es el debido a Engels.

[77] *Tesis sobre Feuerbach*, *cit.*, p. 665.

[78] *Ibíd.*, p. 667.

ramente escolástico»[79]. Y, en la octava tesis: «toda vida social es esencialmente práctica. Todos los misterios que inducen a la teoría, al misticismo encuentran su solución racional en la práctica (*Praxis*) humana y en la comprensión de esta práctica (*Praxis*)»[80].

Por fin, en la famosa tesis onceava: «Los filósofos se han limitado a interpretar el mundo de distintos modos; de lo que se trata es de transformarlo»[81]. Más correcto sería verter: «de lo que se trata *ahora* es de transformarlo»[82].

Las *Tesis sobre Feuerbach* contienen dos pautas indisociables y complementarias, pero que deben ser delimitadas, en la ruptura con la dicotomía idealismo-materialismo, conciencia y ser. El reproche a Feuerbach contenido en las tesis primera y quinta ya parcialmente citadas consiste en que, aun siendo un paso adelante respecto de la filosofía especulativa hegeliana, sigue manteniendo el dualismo entre conciencia y ser. Feuerbach da entrada a la actividad sensible, pero solamente como actividad de los individuos aislados, con lo que el ser genérico, lo específicamente humano, queda reducido al pensamiento; pero se trata de un pensamiento todavía abstracto, individual, que se refiere a lo real como *objeto no activo* y cuya única relación con esta realidad, por consiguiente, sólo puede ser la contemplación. Lo que constituye verdaderamente el ser genérico del hombre, su vida social, queda así fuera tanto del pensamiento como de su objeto. «Por eso, en *La esencia del cristianismo* sólo se considera como auténticamente humano el comportamiento teórico, y en cambio la práctica (*Praxis*) sólo se capta y se plasma bajo su sucia forma judía de manifestarse»[83]. Como consecuencia, «lo más a que puede llegar el materialismo contemplativo, es decir, el que no concibe lo sensorial como una actividad práctica, es a contemplar a los diversos individuos sueltos y a la sociedad civil» o burguesa (*bürgerliches Gesellschaft*) (tesis IX)[84], pues, precisamente bajo esta forma, la sociedad no es o no aparece más que como una suma de individuos aislados, cuyas virtudes no pueden ser otras que el «amor», la «amistad», etc., y sus defectos los afectos opuestos.

Para Feuerbach, el fundamento de las ideas humanas está en las condiciones mismas de vida de los hombres, pero éstas aparecen como circunstancias ya dadas; por eso la crítica de las alienaciones del hombre en el pensamiento, crítica que corresponde al pensamiento libre, sólo puede ser una crítica filosófica, contemplativa. Para Marx, en cambio, las ideas de los hombres son efectivamente resultado de

[79] *Ibíd.*, p. 666.
[80] *Ibíd.*, p. 667.
[81] Versión de Roces, *ibíd.*, p. 668.
[82] En la versión de Marx rescatada por el IMEL: «*es kommt drauf an, sie zu verandern*»; en la de Engels: «*es kommt aber darauf an, sie zu verandern*»; *Werke*, vol. III, pp. 7 y 535, respectivamente.
[83] *Ibíd.*, p. 666.
[84] *Ibíd.*, p. 668.

su vida real, pero concebida ésta como actividad práctica, como ser consciente o expresión consciente del ser; pero los hombres no se hallan simplemente determinados por una realidad dada, sino que crean esta realidad y forman parte de ella. Reproducen esta realidad o intentan transformarla, y en la medida en que hagan una cosa o la otra su conciencia será el correspondiente de una actividad conservadora o transformadora, la apología o la crítica de la realidad.

«La teoría materialista del cambio de las circunstancias y de la educación olvida que las circunstancias las hacen cambiar los hombres y que el educador necesita, a su vez, ser educado. Tiene, pues, que distinguir en la sociedad dos partes, una de las cuales se halla colocada por encima de ella.

«La coincidencia del cambio de las circunstancias con el de la actividad humana o cambio de los hombres mismos, sólo puede concebirse y entenderse racionalmente como *práctica* (*Praxis*) *revolucionaria*» (tesis III), como «actividad crítico-práctica» (tesis I)[85], actividad sobre la que Feuerbach es reo de olvido.

Las implicaciones de esta tesis tercera de cara a la cuestión de la educación son muchas y muy importantes, pero sólo posteriormente nos detendremos en detalles sobre ellas. Por otra parte, como ha hecho notar con acierto Michael Lowy, en ella hay algo más que una simple crítica unidireccional dirigida contra el materialismo determinista. «La praxis revolucionaria», escribe Lowy, «que transforma al mismo tiempo las circunstancias y al hombre —o al sujeto de la acción: *Selbstveranderung*— es, en el fondo, la *superación, la Aufhebung de la antítesis entre el materialismo del siglo XVIII* (*cambio de las circunstancias*) *y el joven hegelianismo* (*cambio de la conciencia*). Después de haber sido, sucesivamente, idealista alemán y materialista francés, Marx formula, en la Tesis III sobre Feuerbach, nada menos que "el germen genial de una nueva concepción del mundo", que supera "negándolas" y "conservándolas", las etapas anteriores de su pensamiento y del pensamiento filosófico de los siglos XVIII y XIX. La Tesis III permite también, a nivel político, superar el dilema del comunismo de la década de 1840, dividido entre una corriente "babeuvista-materialista" que encarga a un grupo "elevado por encima de la sociedad", a una élite de "ciudadanos sabios y virtuosos" cambiar las circunstancias (tomando el poder mediante un "golpe de mano") y una corriente "utópico-pacifista" que se propone cambiar "a los hombres, primero", y que quiere, mediante tan sólo la fuerza de la propaganda y de la persuasión, convencer a príncipes, burgueses y proletarios de las virtudes de la vida comunitaria...»[86].

Lo que a nosotros nos interesa es que aquí se encuentra, en su forma definitiva, el abandono de cualquier pretensión de preeminencia

[85] *Ibíd.*, p. 666.
[86] M. Lowy, *La teoría de la revolución en el joven Marx*, pp. 167-168; traducción de Francisco González Aramburu, Siglo XXI, Madrid, tercera edición, 1973.

o de desarrollo autónomo y separado por parte de la conciencia, es decir, de la filosofía y de la crítica. El cambio de las conciencias no es ya ni condición ni resultado del cambio de las circunstancias, o bien es a la vez condición y resultado, esto es, forma parte del proceso mismo del cambio de la realidad. En el transcurso de su lucha contra la realidad existente los propios hombres se transforman a sí mismos, transforman su propia conciencia. La crítica no es ya algo que corre por delante o paralelamente a la lucha mundana, sino la manifestación consciente de esta lucha, y ambas forman indisolublemente unidas la actividad revolucionaria, la actividad crítico práctica. Por eso la crítica, como afirma la tesis onceava, no estriba ya en la interpretación del mundo, sino en su transformación.

Una segunda línea, que recorre las tesis segunda, cuarta y octava, es la puesta en cuestión de la capacidad crítica, a nivel meramente teórico, de la teoría, la filosofía o la «crítica» —al modo joven hegeliano— mismas. Hay que decir en honor a Engels que él fue el primero de los jóvenes hegelianos que planteó abierta y explícitamente este problema en *La situación en Inglaterra*, una recensión de la obra de Thomas Carlyle *Past and Present* publicada en los *Anales franco-alemanes*, en la cual afirmaba: «El trabajo es vida: en definitiva no tienes más conciencia que la adquirida con el trabajo, lo demás es todo hipótesis, materia de discusiones escolásticas y especulaciones, agotada en vueltas y revueltas lógicas sin fin, mientras no la experimentemos o la fijemos. La acción resuelve cualquier tipo de dudas» [87].

Este tema ya había aparecido en los *Manuscritos* de París. Ahora se afirma, en la tesis segunda, que la «verdad» del pensamiento debe demostrarse «en la práctica» y, en la octava, que todos los misterios teóricos encuentran su solución «en la práctica humana y en la comprensión de esta práctica». Marx ya había planteado en su polémica contra Bauer que las falsas representaciones ideológicas tenían su base en la distorsión de la realidad misma, que las alienaciones no eran simplemente alienaciones del cerebro, sino alienaciones prácticas, y que, por consiguiente, debían ser combatidas de manera práctica. Pero lo que ahora se discute es otra cosa. No se trata ya de que la crítica filosófica no pueda esperar la difusión de sus propios resultados críticos en tanto que las formas ideológicas contra las que se dirigen sigan respondiendo a una base material incambiada, sino de que esos mismos resultados solamente pueden surgir como resultado de la actividad práctica, o bien, si permanecen aislados de tal actividad, como en el caso de Bauer, etc., no ser realmente una crítica sino la apologética disfrazada producida por una filosofía que sigue siendo prisionera de sí misma y, por tanto, del estado de cosas existente.

De ahí que la tesis onceava resulte abiertamente desnaturalizada cuando se traduce su segunda parte como: «de lo que se trata es de

[87] *Los Anales franco-alemanes*, *cit.*, p. 211.

transformarlo», en vez de: «de lo que se trata *ahora*..», «a partir de ahora se trata de...», o: «ha llegado el momento de transformarlo». (El texto original es: *«Die Philosophen haben die Welt nur verschieden interpretiert, es kommt drauf an, sie zu verandern»*, en la versión de Marx y el IMEL, o *«...es kommt aber darauf an, sie zu verandern»*, en la versión de Engels) [88]. Porque lo que aquí se lanza no es en modo alguno un reproche voluntarioso y voluntarista contra los filósofos encerrados en sus gabinetes en vez de comprometidos en las refriegas callejeras; ni tan siquiera se trata del grito de guerra de una filosofía que, considerándose a sí misma como un instrumento para la transformación de la realidad, desdeña a las filosofías anteriores, capaces sólo de intentar comprenderla desde fuera. Menos todavía consiste la tesis onceava en que la filosofía, llegada a su perfección, considere ya oportuno descender al mundo para dirigir su transformación en función de una interpretación ya dispuesta y acabada. Lo que la tesis espeta a los filósofos —y al propio pasado filosófico de Marx— es que, incluso como meros intérpretes del mundo, ya han dado todo lo que podían dar de sí en tanto en cuanto que filósofos, que ya no pueden ir más lejos en su *interpretación* del mundo, porque su ulterior interpretación exige como condición el proceso de su *transformación*.

En *La ideología alemana*, obra escrita en 1845-1846 y en cuyas primeras páginas los autores exponen las premisas de su propia concepción del hombre, de la sociedad y de la historia, ésta, a la que bautizan con el término *comunismo* por cuanto que el de socialismo recubre ya toda la serie de teorías estrambóticas y filantrópicas que proliferan en los salones, es presentada así: «Para nosotros, el comunismo no es un *estado* que debe implantarse, un *ideal* al que haya de sujetarse la realidad. Nosotros llamamos comunismo al movimiento *real* que anula y supera (*aufhebt*) al estado de cosas actual» [89]. Se trata de «un movimiento extraordinariamente práctico, que persigue fines prácticos con medios prácticos y que, a lo sumo, solamente en Alemania y frente a los filósofos alemanes puede detenerse por un momento en "la esencia"» [90], que «no predica absolutamente ninguna *moral*» [91]. Marx y Engels se rebelan contra los «verdaderos socialistas» que «ven en la literatura comunista del extranjero, no la expresión y el producto de un movimiento real, sino obras puramente teóricas que han brotado enteramente del "pensamiento puro", como ellos se imaginan que han surgido los sistemas filosóficos alemanes» [92], en vez de considerarla como «la expresión teórica de una antítesis *real*» [93].

[88] *Cf. Werke*, vol. III, pp. 77 y 535.
[89] K. Marx y F. Engels, *La ideología alemana*, *cit.*, p. 37.
[90] *Ibíd.*, p. 247.
[91] *Ibíd.*, p. 287.
[92] *Ibíd.*, p. 543.
[93] *Ibíd.*, p. 550.

La crítica comunista, así entendida, no es, pues, un resultado alcanzado por la filosofía, salvo en la historia personal de los comunistas alemanes que debieron partir de la crítica de aquélla y de la inexistencia de un movimiento obrero de cierta relevancia, sino la simple «expresión teórica» de un movimiento práctico con raíces igualmente prácticas, al cual debe ceder los instrumentos. «La fuerza propulsora de la historia, incluso la de la religión, la filosofía y toda otra teoría, no es la crítica sino la revolución» [94].

Mejor que en ninguna otra parte, esta relación entre el comunismo como teoría y el comunismo como movimiento real, entre la crítica teoríca y el movimiento práctico, se encuentra expresada en una obra posterior al período de transición en el pensamiento marxiano que hemos venido considerando hasta aquí. Nos referimos a la *Miseria de la filosofía*, dirigida contra las utopías de Proudhon y, en particular, contra su *Systéme des contradictions économiques ou Philosophie de la misére*. Se lee en ella:

«Así como los *economistas* son los representantes científicos de la clase burguesa, los *socialistas* y los *comunistas* son los teóricos de la clase proletaria. En tanto que el proletariado no se ha desarrollado todavía suficientemente para constituirse como clase y, por consiguiente, la misma lucha del proletariado con la burguesía carece todavía de carácter político y las fuerzas productivas no se han desarrollado bastante todavía en el seno de la sociedad burguesa misma para dejar entrever las condiciones materiales necesarias para la liberación del proletariado y la formación de una sociedad nueva, estos teóricos no son más que utopistas que, para obviar las necesidades de las clases oprimidas, improvisan sistemas y corren detrás de una ciencia regeneradora. Pero, a medida que la historia marcha y en ella se dibuja más claramente la lucha del proletariado, no tienen ya necesidad de buscar la ciencia en su espíritu, no necesitan más que darse cuenta de lo que sucede ante sus ojos y hacerse portavoces de ello. En tanto que busquen la ciencia y no hagan más que sistemas, en tanto que estén al comienzo de la lucha, en la miseria no ven más que la miseria, sin ver el lado revolucionario, subversivo, que trastocará la vieja sociedad. Desde este momento la ciencia producida por el movimiento histórico, al asociarse a éste con pleno conocimiento de causa, ha dejado de ser doctrinaria para hacerse revolucionaria» [95].

Hemos recorrido a través de los primeros escritos de Marx, a saltos unas veces y, quizás, con demasiados detalles y reiteraciones otras, la evolución del concepto de la crítica, es decir, de la función de la

[94] *Ibíd.*, p. 40.

[95] K. Marx, *Miseria de la filosofía*, pp. 182-183; traducción de Dalmacio Negro Pavón, Aguilar, Madrid, 1ª edición, 2ª reimpresión, 1973.

filosofía o de la teoría en Marx. No lo hemos hecho para recorrer «como un camino ya trillado», al modo de la autoconciencia hegeliana, el camino seguido por Marx porque consideremos que tal es la única forma de llegar a sus resultados, sino, sencillamente, porque solamente así parecía posible captar plenamente el significado de hablar de una crítica de la educación de Marx. Cuando alguien se dirige a nosotros diciéndonos que ha saciado su hambre, compartimos con él los signos con que nos interpela pero difícilmente lo significado, a no ser que hayamos compartido también el hambre, pues, de lo contrario, malamente podremos saber cuánto o, mejor, qué clase de hambre es la que ha saciado. Análogamente, el significado de la expresión «crítica» en la pluma de Marx es algo que sólo puede captarse siguiendo su evolución, particularmente en los años de juventud, condición que puede hacerse extensiva a toda su concepción del mundo. Buena parte del carácter limitado y estrecho que ha adquirido el marxismo en muchos de los epígonos de Marx se debe precisamente a la ignorancia de sus obras de juventud o al desprecio olímpico con que pasan por encima de ellas considerándolas como obras anteriores a la «madurez», como obras de un Marx «todavía no marxista». Sin embargo, la gran dificultad y, a la vez, la gran suerte de Marx estriba en haber construido su pensamiento partiendo de, y en oposición a, la filosofía idealista más desarrollada. De modo que cuando, posteriormente, se toman los escritos del Marx «marxista» en su forma de resultado, ignorando el proceso que condujo hasta ellos, se pierde en su mayor parte el rico complejo de determinaciones que confluyeron en la formación del pensamiento marxiano y, lo que es más grave, se corre el peligro —que las más de las veces llega a ser batacazo real— de perder también buena parte del marxismo propiamente dicho.

Hasta el momento hemos entrado poco y sólo tangencialmente en cuestiones —por llamarlas de algún modo— sustantivas. Pero sin duda nos hallamos ya en condiciones de hacernos varias preguntas, en realidad una misma. ¿Qué es, pues para Marx, una crítica de la educación? ¿En qué sentido podemos hablar de una crítica marxiana de la educación? ¿Qué características tendrá esta crítica? ¿Qué significa hablar de crítica en vez de hacerlo de una teoría de la educación o una pedagogía marxianas? El contenido de esta crítica es algo que veremos sólo posteriormente, pero sus características, sin pretensión alguna de elaborar un catálogo de las «ene leyes de la crítica» sino con el simple propósito de delimitar por qué una crítica y no una teoría de la educación, son algo que puede ser resumido de la manera siguiente.

En primer lugar, se trata de eso: *una crítica*. En ningún momento puede encontrarse en Marx el intento de diseñar un modelo de educación con arreglo al cual habría que medir la educación existente o preparar la educación del futuro. Si existe una «componente pedagógica del marxismo», como gusta de decir Snyders, tiene que ser algo construido a la contra, no el resultado de un plan alternativo de educación ni tampoco la parte dedicada a la educación de un plan alternati-

vo de sociedad, igualmente inexistente. Los pocos textos en que Marx postula la trinidad formada por la producción material, la instrucción politécnica y la educación física —con estos o con otros términos—, aparte de que difícilmente pueden ser tomados como un dogma educativo, no contradicen lo dicho; no son el resultado de una deducción a partir de un supuesto modelo de sociedad, sino, como ya tendremos ocasión de ver, un ejemplo más de «expresión general del movimiento real».

En segundo lugar, ha de ser una crítica *materialista*. No tendría sentido en Marx la crítica a partir de unos posibles ideales educativos o, eventualmente, de una idea determinada del hombre como tal y de sus necesidades. Por el contrario: la crítica ha de construirse sobre la base de que no existen ni el hombre abstracto ni el hombre en general, sino el hombre que vive dentro de una sociedad dada y en un momento histórico dado, que está determinado por la configuración social y el desarrollo histórico concretos, con independencia de que, a su vez, pueda y deba actuar sobre ellos. No hay necesidades *tout court* del hombre, sino necesidades históricas y sociales, necesidades del hombre situado en unas coordenadas determinadas de la sociedad y de la historia, del hombre histórico y social, del hombre concreto, y esto vale, entre otras, para sus necesidades en el aspecto educativo.

En tercer lugar, esta crítica no debe perder en ningún momento de vista la *totalidad* —totalidad histórica y social. Si uno de los objetos confesos de toda educación es formar la conciencia del hombre, la crítica de la educación debe abarcar todas las vías por las que se produce y reproduce la conciencia social e individual, y la importancia de la educación misma —sobre todo de su versión restringida: la enseñanza— debe ser reubicada en relación con los demás mecanismos de producción de la conciencia. Por otra parte, las instituciones educativas, en su existencia separada y autónoma, no serán tomadas como insituciones naturales sino, a su vez, como un producto histórico y social que sólo puede ser comprendido dentro de la totalidad en devenir de la cual forma parte, esto es, como producto de un estadio del desarrollo social.

En cuarto lugar, en cuanto que la educación es contenido o, mejor dicho, inculcación de una serie de valores, ideas, actitudes, etc., predeterminados, el objetivo de la crítica marxista no es el de oponer a estos valores otros distintos y alternativos, sino el de *mostrar la relación entre los valores educativos y las condiciones materiales que les subyacen y contribuir a la destrucción de tales bases materiales* en tanto que formen parte de un estadio histórico agotado. Por ende, la crítica de tal contenido es a la vez crítica de todo reformismo pedagógico consistente en el intento de cambiar las conciencias a través de la acción educativa, pues tal reformismo parte del supuesto, único o básico, de que actúa sobre el educando como sobre una *tabula rasa* o de que su tarea consiste en limpiar su cerebro de prejuicios por el mismo procedimiento por que los ha adquirido: por la inculcación, por la acción pedagógica.

En quinto lugar, si la ideología y las superestructuras sociales en general, una de las cuales es el aparato educativo, encuentran su explicación en la sociedad civil y, más concretamente, en la crítica de la economía política; si es así, —y, efectivamente, así es—, el propio *análisis económico* tendrá mucho que decir a la hora de situar la educación dentro del proceso de producción y reproducción del capital y del valor, sobre el papel de la educación en el proceso general de la producción social, sobre su mismo surgimiento como necesidad social —no meramente individual— y sobre las potencialidades de la antítesis entre las necesidades creadas y las realmente satisfechas en el terreno de la educación.

En sexto lugar, ha de comprender la *valoración crítica de la educación realmente existente*, de las ideas dominantes sobre la educación e, igualmente, de otros aspectos de la vida social que confluyen con la empresa educativa en sus logros o en sus fracasos. Y esta valoración crítica no se detendrá simplemente y satisfecha en la enumeración de los obstáculos que la organización de la sociedad pone a la realización de cualquier ideal educativo que pretenda trascenderla, sino que deberá, sobre todo, tratar de *localizar las tendencias ya existentes* dentro de la propia sociedad actual que permitan prever y delimitar lo que serán, una vez libres de trabas, las tendencias de la educación del futuro. Es decir, la crítica, una vez más, deberá buscar la solución a las antítesis reales en las tendencias reales en presencia.

Este es, por así decirlo, el hexagrama en que debe estar escrita cualquier crítica de la educación que pueda encontrarse en la obra de Marx. En qué medida se encuentra realmente ahí, es decir, en qué medida existe una crítica marxiana de la educación y qué es lo que nos dice esta crítica es lo que trataremos de ver a continuación.

CAPÍTULO III

EL HOMBRE HACE AL HOMBRE: HOMBRE, AMBIENTE Y PRAXIS

Con demasiada ligereza se ha inferido a veces que Marx, encerrado en las consecuencias de una concepción del mundo que otorga la primacía a los factores económicos, tendría poco que decir sobre el tema de la educación fuera de unas cuantas afirmaciones generales o de la reducción del fenómeno educativo a sus raíces de clase, bien por imposibilidad de desarrollar desde una base materialista histórica un análisis adecuado de algo tan claramente ubicado en el ámbito de las superestructuras como es la educación, bien por falta de interés hacia algo que sería visto como un simple epifenómeno de fuerzas más profundas. Este error se ve alentado por la casi exclusiva concentración del trabajo científico de Marx en el terreno de la crítica de la economía política y no atañe sólo al tema de la educación, sino que suele ser extensivo a otros temas aparentemente ajenos a la economía y, en todo caso, con una indudable autonomía propia, como pueden ser el análisis de las formas políticas, jurídicas e ideológicas, la antropología, etc. El redescubrimiento de algunos escritos marxianos de juventud, particularmene la *Crítica de la filosofía del Estado de Hegel* y los *Manuscritos económico filosóficos* y, posteriormente, de los *Fundamentos de la crítica de la economía política (Borrador)* (los *Grundrisse...*), que constituyen un puente manifiesto entre las obras de juventud y de madurez, ha generado la posibilidad de una apreciación más certera de la obra marxiana como un todo que se sitúa muy lejos de la simple reducción de los niveles político e ideológico al nivel económico y que incluye un desarrollo meditado y coherente de temas como el Estado, la alienación, la falsa conciencia, etc. No ha habido ni habrá, sin lugar a dudas, «redescubrimiento» nuevo alguno que permita extraer una teoría coherente y *explícita* de la educación de Marx, porque nunca se ocupó sino ocasionalmente del tema. Pero si huímos de la identificación estrecha de la educación con la escolarización y tratamos de comprender aquélla como el proceso general y más amplio de la formación del hombre —y, con o sin Marx, existen razones

suficientes para hacerlo—, no cabe duda entonces de que la obra de Marx, una vez restaurada en toda su complejidad y libre de simplificaciones, tiene mucho que decir al respecto.

En *La ideología alemana*, primera obra en la que Marx y Engels intentaron exponer de manera sistemática su nueva concepción, se expresaban en estos términos: «Esta concepción de la historia consiste, pues, en exponer el proceso real de producción, partiendo para ello de la producción material de la vida inmediata, y en concebir la forma de intercambio correspondiente a este modo de producción y engendrada por él, es decir, la sociedad civil en sus diferentes fases, como el fundamento de toda la historia, presentándola en su acción en cuanto Estado y explicando en base a ella todos los diversos productos teóricos y formas de la conciencia, la religión, la filosofía, la moral, etc., así como estudiando a partir de esas premisas su proceso de nacimiento, lo que, naturalmente, permitirá exponer las cosas en su totalidad (y también, por ello mismo, la acción recíproca entre estos diversos aspectos)» [1].

La *Miseria de la filosofía*, obra escrita dos años más tarde que la anterior, en 1847, ofrece otra breve exposición de la concepción marxiana: «Las relaciones sociales se hallan íntimamente unidas a las fuerzas productivas. Al adquirir nuevas fuerzas productivas los hombres cambian su modo de producción, y al cambiar el modo de producción, la manera de ganar su vida, cambian todas sus relaciones sociales. El molino a brazo os dará la sociedad con el señor feudal; el molino a vapor, la sociedad con el capitalismo industrial».

«Los mismos hombres que establecen las relaciones sociales conforme a su productividad material producen también los principios, las ideas, las categorías, conforme a sus relaciones sociales».

«Así, estas ideas, estas categorías resultan tan poco eternas como las relaciones que expresan. Son productos *históricos* y *transitorios*» [2].

La exposición más sistemática, en fin, es la que se nos ofrece en el prefacio a la *Contribución a la crítica de la economía política* (prefacio también conocido como *Introducción de 1859*). Dice así: «En la producción social de su existencia, los hombres entran en relaciones determinadas, necesarias, independientes de su voluntad; estas relaciones de producción corresponden a un grado determinado de desarrollo de sus fuerzas productivas materiales. El conjunto de estas relaciones de producción constituye la estructura económica de la sociedad, la base real, sobre la cual se eleva una superestructura jurídica y política y a la que corresponden formas sociales determinadas de conciencia. El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de vida social, política e intelectual en general. No es la conciencia de los hombres lo que determina la realidad; por el contrario, la realidad social es la que determina su conciencia. Durante el curso de su desarrollo, las fuerzas productoras de la sociedad entran en contradicción con las relaciones de producción existentes (...). Entonces se abre una era de revolución social. El cambio que se ha producido en la base económica trastorna más o menos lenta o rápidamente toda la colosal superestructura», etc. [3]

Empezando por lo más fácil, no parece que haya que entrar en demasiadas disquisiciones para comprender que, cuando Marx plantea que las superestructuras ideológicas y las formas de la conciencia social deben ser entendidas y solamente pueden serlo como expresión consciente de la realidad económica subyacente, no está en absoluto formulando —como muy acertadamente lo ha señalado Jakubowsky— [4] una teoría de la motivación de las acciones humanas, incluidas las ideas. Ni el marxismo intenta buscar una explicación psicologista de la conducta individual, ni pretende en modo alguno reducir las motivaciones de la conducta humana a los móviles económicos. No trata de explicar las motivaciones subjetivas de las acciones de los hombres, sino las condiciones objetivas en las cuales y a partir de las cuales éstas se desarrollan.

Como bien claramente indica el texto citado de *La ideología alemana*, como puede desprenderse de la metodología general de la obra de Marx y como se manifiesta de manera diáfana en los escritos que Marx dedicó al análisis de numerosos fenómenos políticos de su tiempo (*La lucha de clases en Francia*, *El 18 Brumario de Luis Bonaparte*, *La guerra civil en Francia*, los escritos consagrados a las revoluciones alemana, norteamericana y española, etc.), su concepción de la sociedad y de la historia estaba muy lejos de desconocer la importancia de los factores jurídicos, políticos, religiosos, etc., en suma, de los factores superestructurales. Si bien Marx considera que la economía es la base de todas las demás esferas, nada permite decir que pretenda borrar de un plumazo ni la autonomía ni la eficacia relativas de estas últimas. Lo que tampoco cabe en la concepción marxiana es la idea de que la economía sería una especie de *primus inter pares* frente a las demás esferas de la vida social. Todas las manifestaciones de la vida social deben ser comprendidas en conjunto como una totalidad dentro de la cual las fuerzas productivas y las relaciones económicas juegan el papel determinante. Las esferas jurídica, política, ideológica, gozan de cierta autonomía que les permite, a su vez, influir sobre la base económica; pero esta misma autonomía, su génesis, sus formas, su grado, debe ser explicada también en función de las relacio-

[1] K. Marx y F. Engels, *La ideología alemana*, p. 40; traducción de Wenceslao Roces, Pueblos Unidos-Grijalbo, Barcelona, 1972.

[2] K. Marx, *Miseria de la filosofía*, p. 161; traducción de Dalmacio Negro Pavón, Aguilar, Madrid, 1ª edición, 2.ª reimpresión, 1973.

[3] K. Marx, *Contribución a la crítica de la economía política*, p. 37; traducción de J. Merino, Comunicación, Madrid, 2ª edición, 1976.

[4] Franz Jakubowsky, *Les superestructures idéologiques dans la conception matérialiste de l'histoire*, p. 113; traducción al francés de Jean-Marie Brohm, Études et Documentation Internationales, París, 1971.

nes económicas y, en todo caso, queda dentro de los límites por éstas marcados.

La superestructura jurídica es la que muestra más al desnudo en qué medida es reflejo de las relaciones económicas, sobre todo si pensamos en campos como el derecho civil, mercantil y electoral. Pero esta transparencia se va perdiendo a medida que nos elevamos a otros niveles, cada vez más abstractos, de la vida social, como pueden ser la superestructura política e ideológica. Por otra parte, al paso que se consolidan y autonomizan, las superestructuras presentan sus propias necesidades de coherencia interna, lo que se traduce en una mayor exigencia y, sobre todo, en una mayor apariencia de autonomía. Así, por ejemplo, mientras que las primeras normas jurídicas —históricamente hablando— no son sino la expresión pura y dura de las relaciones económicas en forma jurídica y los llamados «principios generales del derecho» no son más que una abstracción posterior —cosa que vienen a admitir los juristas cuando sólo reconocen como «fuente del derecho» aquellos principios que se desprenden inequívocamente del ordenamiento jurídico positivo—, los sistemas jurídicos desarrollados presentan sus propias exigencias de sistematización y completud; pero la misma autonomía formal de lo jurídico, es decir, el carácter abstracto de la ley, y su autonomía real, vale decir la configuración del derecho como profesión y como una rama de la división del trabajo, encuentran su explicación, su motor y sus límites en la fase histórica concreta de la producción, el cambio y la división social del trabajo (tema sobre el que, por desgracia, no podemos extendernos aquí).

De manera análoga, la autonomía de las esferas política e ideológica se ve real y aparentemente reforzada por la conversión de la política, la religión, la ciencia, la literatura, la filosofía, etc. en verdaderas profesiones, esto es, en ramas de la división del trabajo; o, dicho más sintéticamente, por la separación general entre trabajo manual y trabajo intelectual que se encuentra en la base de todas las variantes del idealismo. Pero, una vez más, es la economía la que explica el despegue de las otras esferas en relación entre unas y otras.

Así, la vida social no es reducida a una de sus partes, sino comprendida como totalidad dialéctica que no es una simple suma de esferas o niveles diferentes entre los cuales se dé una interacción indiscriminada, sino una totalidad, por decirlo así, jerarquizada, en la que la primacía de lo económico no niega el reconocimiento de la beligerancia de las demás esferas ni se pierde como consecuencia del mismo.

La base sobre la cual descansa el conjunto social es ella misma social. La ubicación de las fuerzas productivas en el basamento del edificio social no significa que la historia humana sea una prolongación de la historia natural, o que las leyes de la sociedad humana no sean sino epifenómenos de las leyes naturales. Cuando Marx o Engels hablan de «leyes naturales» que se imponen a los hombres no se

adscriben por ello a ningún determinismo mecanicista o naturalista: lo hacen, simplemente, para señalar que las leyes sociales se imponen a los hombres al margen de su conciencia y con o contra su voluntad, y sólo en este sentido son leyes «naturales».

La naturaleza es para Marx, fundamentalmente, naturaleza social o humana, la naturaleza como objeto de la acción del hombre y de la sociedad[5]. Siempre quedará en pie la naturaleza en sí, exterior, que se sitúa en el origen de la especie humana y de la vida mismas. Criticando el abstracto concepto feuerbachiano de naturaleza, escribe Marx: «Es cierto que queda en pie, en ello, la prioridad de la naturaleza exterior y que todo esto no es aplicable al hombre originario, creado por *generatio aequivoca*, pero esta diferencia sólo tiene sentido siempre y cuando se considere al hombre como algo distinto de la naturaleza. Por lo demás, esta naturaleza anterior a la historia humana no es la naturaleza en que vive Feuerbach, sino una naturaleza que, fuera tal vez de unas cuantas islas coralíferas australianas de reciente formación, no existe ya hoy en parte alguna, ni existe por tanto, tampoco, para Feuerbach»[6]. Lo que para Marx cuenta es la naturaleza histórica, en relación con el hombre. Y la «unidad del hombre con la naturaleza» es precisamente la industria[7].

No hay lugar a interpretar la cadencia fuerzas productivas, modo de producción, relaciones sociales, superestructura jurídica, etc., como una cadena causal funcionando al *diktat* de unas fuerzas productivas identificadas con la naturaleza sin más. La naturaleza solamente deviene fuerza productiva en su utilización por el trabajo humano[8]. Las meras fuerzas naturales sólo se convierten en fuerzas productivas en el marco de relaciones sociales y de producción determinadas. Las fuerzas productivas, por otra parte, no incluyen únicamente a las fuerzas de la naturaleza exterior empleadas en el proceso de producción de los hombres, sino también a las fuerzas desarrolladas por el trabajo mismo: cooperación, ciencia y técnica, división del trabajo, etc[9].

Hay que rechazar tanto el reproche de que la concepción marxiana niega la realidad de la conciencia como la errónea identificación entre la «base» económica en que se fundan las superestructuras y el ser social en que se funda la conciencia. Tampoco es correcto recaer en la oposición prehegeliana entre conciencia y ser, como lo hiciera Lenin[10].

---

[5] *Cf.*, en este sentido, Alfred Schmidt, *El concepto de naturaleza en Marx*, p. 48 *et passim*; traducción de Julia M.T. Ferrari de Prieto y Eduardo Prieto, Siglo XXI, Madrid, 2ª edición, 1977.

[6] *La ideología alemana*, *cit.*, p. 48.

[7] K. Marx, *Manuscritos: economía y filosofía*, p. 146; traducción de Francisco Rubio Llorente, Alianza Editorial, Madrid, 6ª edición, 1977.

[8] *Cf.* Jakubowsky, *op. cit.*, p. 90.

[9] K. Marx, *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política*, vol. I, p. 249; edición de José Aricó, Miguel Murmis y Pedro Scaron, traducción de Pedro Scaron, Siglo XXI, Madrid, 5ª edición, 1976.

[10] *Cf.* Jakubowsky, *op. cit.*, p. 66.

La determinación de las superestructuras sociales por la base económica es algo netamente distinto de la determinación de la conciencia por el ser social. Las relaciones sociales, jurídicas y políticas tienen una clara realidad material: encarnan en instituciones tan materiales como la familia socialmente determinada, el Estado o la judicatura. El ser social es la vida del hombre social en y a través de todos estos niveles: económico, social, jurídico, político, ... Lo real que determina la conciencia no es para Marx la naturaleza nuda, ni tan siquiera el modo de producción por sí solo, sino el conjunto de las formas de la vida social o, dicho en términos negativos, todo aquello que no tiene una existencia meramente pensada. El ser social no son sólo las relaciones económicas, sino la totalidad de las relaciones sociales, y la conciencia, en cuanto es parte de la vida social, conciencia social, es también, a su vez, parte del ser real. «La conciencia», escribe Marx en *La ideología alemana*, «no puede ser nunca otra cosa que el ser consciente, y el ser de los hombres es su proceso de vida real» [11]. «Pensamiento y ser están», dice el Marx de los *Manuscritos*, «*diferenciados* y, al mismo tiempo, en *unidad* el uno con el otro» [12]. Esta unidad, como también distinguió Engels, es algo plenamente diferente de la identidad entre pensamiento y ser, es una unidad en la que se conserva la diferencia de ambos. Lukács lo expresa bien, aun conservando injustificadamente el término «identidad», cuando escribe: «El pensamiento y el ser no son «idénticos» en el sentido de que se "correspondan", y se "reflejen" o "reproduzcan" el uno al otro, de que discurran "paralelamente" o "coincidan" (todas estas expresiones no son más que formas disimuladas de una dualidad cristalizada), sino que su identidad consiste en ser momentos de un solo y mismo proceso dialéctico» [13]. El monismo marxiano no se basa en la identificación entre pensamiento y ser, sino en la concepción globalizante que incluye a ambos en un todo único y articulado. El ser social de los hombres es el proceso entero de su vida social; en tanto en cuanto que esta vida social es vivida también en la conciencia, nos hallamos ante el ser consciente.

Las fuerzas productivas no son un demiurgo marxiano de la historia en sustitución del Espíritu o la Idea hegelianos. No existen unos «fines de la historia» para los cuales los hombres serían meros instrumentos [14]. Ya en *La Sagrada Familia* escribe Marx: «¡La historia no hace nada, "no posee una riqueza inmensa", no "libra combates"! Ante todo es el hombre, el hombre real y vivo quien hace todo eso y libra combates; estemos seguros de que no es la historia la que se sirve del hombre como de un medio para realizar —como si

[11] *La ideología alemana, cit.*, p. 26.
[12] *Manuscritos: economía y filosofía, cit.*, p. 147.
[13] G. Lukács, *Historia y conciencia de clase*, p. 262; traducción de Manuel Sacristán, Grijalbo, Barcelona, 2ª edición, 1975.
[14] *Cf.* Alfred Schmidt, *op. cit.*, p. 32.

ella fuera un personaje particular— sus propios fines; no es más que la actividad del hombre que persigue sus objetivos» [15].

La ideología alemana: «La historia no es sino la sucesión de las diferentes generaciones, cada una de las cuales explota los materiales, capitales y fuerzas productivas transmitidos por cuantas la han precedido; es decir, que, por una parte, prosigue en condiciones completamente distintas la actividad precedente, mientras que, por otra parte, modifica las circunstancias anteriores mediante una actividad totalmente diversa, lo que podría tergiversarse especulativamente, diciendo que la historia posterior es la finalidad de la que la precede, como si dijésemos, por ejemplo, que el descubrimiento de América tuvo por finalidad ayudar a que se expandiera la Revolución Francesa, interpretación mediante la cual la historia adquiere sus fines propios e independientes y se convierte en "una persona junto a otras personas"», etc. [16]

Y en la *Introducción* de 1857 a la *Contribución a la crítica de la economía política*, inédita en su momento e incluída posteriormente en los *Grundrisse....*, escribe Marx: «La llamada evolución histórica descansa en general en el hecho de que la última forma (del desarrollo social, de sociedad, MFE) considera a las formas pasadas como grados que conducen a ella, y dado que rara vez y solamente en condiciones muy determinadas es capaz de criticarse a sí misma —aquí no se trata, como es natural, de esos períodos históricos que se descubren a sí mismos como tiempos de decadencia— las concibe siempre unilateralmente» [17].

Una interpretación mecanicista de la concepción materialista de la historia se cuenta entre los factores que más han pesado para hacer arraigar la idea de que, desde un punto de vista marxista, la libertad apenas tendría otro espacio en la vida del hombre que el de la conformación a la necesidad; expresado al modo hegeliano y engelsiano: «la libertad es la necesidad hecha conciencia». Pero en Marx no hay una historia que actúa independientemente de los hombres, no hay una «astucia de la razón», al modo de Hegel, ni una «naturaleza que sabe lo que quiere» al modo de Kant, ni una «mano invisible» al modo de Smith que tengan sus propios fines y se sirvan para ellos de los hombres como de títeres —títeres a los que cabría el consuelo de saberse tales.

No hay unos fines de la historia que expliquen los estados anteriores, sino una realidad actual que empuja en favor de unas soluciones en vez de otras. Se ha llegado a comparar la secuencia histórica de modos de producción formulada por Marx con la larga marcha del espíritu hegeliano: el comunismo primitivo (el comunismo en sí, subjetivo, inmediato, etc.) debería recorrer las etapas del esclavismo, el

[15] K. Marx y F. Engels, *La sagrada Familia*, pp. 111-112; traducción de Carlos Liacho, Claridad, Buenos Aires, 2ª edición, 1971.
[16] *La ideología alemana, cit.*, p. 49.
[17] *Contribución a la crítica de la economía política, cit.*, pp. 275-276.

feudalismo y el capitalismo (el género fuera de sí, enajenado, como mediación, etc.) hasta llegar al comunismo consciente (la humanidad recuperada y reconciliada consigo misma, el comunismo en sí y para sí, en fin, el espíritu absoluto o la historia realizada). Pero esta larga marcha no se explica para Marx en función de un resultado final que estaría siempre presente como meta de la historia, sino que, al contrario, cada fase histórica se explica en virtud de la anterior o de las anteriores (explicación que, por otra parte, sigue siendo objeto de investigación y polémica en sus términos concretos); el socialismo o el comunismo no son el final inevitable y por fin alcanzado de la historia, sino la solución hacia la cual empuja una realidad tan concreta y tan poco mística como el capitalismo.

Los hombres no son movidos por ningún demiurgo ni son inspirados por musa histórica alguna, sino que hacen ellos mismos su historia al perseguir sus fines individuales y colectivos, con mayor o menor conciencia de la significación histórica de sus actos. Pero al hacer la historia no la hacen arbitrariamente, como quien escribe o dibuja sobre un papel en blanco, sino partiendo de las posibilidades y las necesidades de su sociedad y de su tiempo, porque, incluso considerados en tanto que individuos, no son otra cosa que individuos sociales e históricos, es decir, individuos producidos por la sociedad y por la historia, por la sociedad histórica o por la historia social. «Los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen arbitrariamente, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo circunstancias directamente dadas y heredadas del pasado. La tradición de todas las generaciones muertas oprime como una pesadilla el cerebro de los vivos» [18].

Dentro de la concepción marxiana no hay espacio para la dicotomía tradicional hombre-sociedad; el hombre es el hombre social, la sociedad, sociedad humana. Ya en la *Crítica de la filosofía del Estado de Hegel* afirmaba Marx que «la esencia de la «persona particular» no reside en su carne y sangre ni en su *physis* abstracta, sino en su cualidad social» [19]. En las *Tesis sobre Feuerbach*, y contra la concepción abstracta, ahistórica y asocial del hombre del citado filósofo, Marx insiste en que «la esencia humana no es algo abstracto e inmanente a cada individuo. Es, en su realidad, el conjunto de las relaciones sociales» [20]. «La "personalidad en general"», escribe en *La ideología alemana*, «es, o bien el disparate "en general" o bien el concepto abstracto de la personalidad» [21].

El individualismo, la idea misma de la existencia de una naturaleza humana independiente del estadio histórico y la formación social

[18] K. Marx, *El Dieciocho Brumario de Luis Bonaparte*, p. 11; traducción de O.P. Safont, Ariel, Barcelona, 2ª edición, 1971.
[19] K. Marx, *Critique of Hegel's doctrine of the State*, en *Early Writings*, pp. 77-78; versión inglesa de Rodney Livingstone y Gregory Benton, New Left Review-Pelican, Penguin, Harmondsworth, 1975.
[20] *La ideología alemana*, *cit.*, p. 667.
[21] *Ibíd.*, p. 100.

concretos, es un producto social, la expresión ideológica del modo de existencia de los hombres en la sociedad moderna. De acuerdo con la séptima tesis sobre Feuerbach, «el individuo abstracto (...) pertenece a una forma determinada de sociedad» [22]. Es la época burguesa, con la escisión de la sociedad en poseedores de mercancías independientes cuyos trabajos son mediados sólo por el cambio, la que produce el punto de vista del individuo aislado [23]. El mercado y la competencia aíslan no solamente a los burgueses grandes y pequeños, sino también a los proletarios, separándolos entre sí y unos con otros. Las relaciones monetarias, que se interponen entre los individuos y corren un tupido velo sobre sus relaciones de producción, hace que los individuos parezcan independientes en la medida en que los abstraen de sus condiciones reales de existencia, de vida y trabajo. El intercambio, que no es sino la superficie de la vida económica, oculta el carácter social de la producción tras la modalidad de la apropiación privada.

Todos los mitos individualistas y robinsonianos de la economía política burguesa, el contractualismo social, el jusnaturalismo, se alimentan de esa apariencia de independencia de los productores que generan la propiedad privada, el mercado y la competencia. El «hombre que se hace a sí mismo», el *self made man*, es la figura metafórica más adecuada para la conciencia del burgués que no puede confesar ni confesarse que él no es la obra de su propio esfuerzo, sino del esfuerzo de sus asalariados; la existencia de una amplia aparente tierra de nadie formada por artesanos, pequeños campesinos, profesionales liberales, etc., refuerza esta impresión y permite que, todavía hoy, la gran propiedad privada capitalista siga justificándose a sí misma en términos de la pequeña propiedad privada originaria, producto del trabajo individual, etc.

«En su representación abstracta y en su abstracción inanimada, el individuo egoísta de la sociedad burguesa gusta hincharse y transformarse en átomo, es decir, en un ser sin relaciones, bastándose a sí mismo, sin necesidades, absolutamente perfecto y bienaventurado» [24]. Pero esta abstracción no es un mero producto de la imaginación ni un mero intento de autojustificación o de embellecimiento de la realidad, aunque también lo sea; es, sobre todo, la forma en que se traduce en la conciencia de los hombres el hecho de vivir dentro de unas relaciones sociales en las que cada uno persigue sus propios fines, no en colaboración con los demás, sino en oposición a ellos.

No es que se niegue la existencia del individuo; lo que se niega es su existencia abstracta, fuera de las relaciones sociales. El individuo es lo que la sociedad hace de él, y lo que distingue a un individuo de otro es, en gran parte —en lo fundamental— producto de la socie-

[22] *Ibíd.*, p. 667.
[23] *Contribución a la crítica de la economía política*, cit., pp. 247-248.
[24] *La Sagrada Familia*, *cit.*, p. 141.

dad. «El supuesto básico», escribe Marx en los *Grundrisse*..., «de que los sujetos de la circulación han producido valores de cambio, productos que están puestos de manera inmediata bajo el carácter determinado social del valor de cambio, y por tanto que al producir estaban subsumidos bajo una división del trabajo de determinada formación histórica, incluye una serie de supuestos que no derivan de la voluntad del individuo ni de su inmediata condición natural, sino de condiciones y relaciones históricas en virtud de las cuales el individuo ya se encuentra determinado socialmente» [25]. Análogamente, instituciones como la personalidad jurídica generalizada, los derechos civiles, el derecho de sufragio, etc., o concepciones como la «autonomía de juicio», el «autocontrol», el «desarrollo de la personalidad» y otras que tanto eco han tenido en la educación, presuponen un determinado estadio del desarrollo social y, por tanto, de la evolución económica, y son su consecuencia y su expresión superestructural.

El individuo es el ser social, es la encarnación humana de un conjunto de determinaciones sociales; el individuo en general es el resultado en general de las relaciones sociales, el individuo concreto es el resultado de su entrecruzamiento en un punto concreto; es la «criatura» de las relaciones sociales, «por más que subjetivamente pueda elevarse sobre las mismas» [26].

Al igual que Marx no aceptaba ninguna historia demiúrgica sirviéndose de los hombres, tampoco confunde la sociedad con ente alguno independiente de la actividad humana y conforme a cualquier «naturaleza de las cosas». El materialismo marxiano concibe lo material no como lo real inanimado, sino como actividad humana sensible, tal cual se formula en las *Tesis sobre Feuerbach*. En este sentido, materialismo es igual a humanismo. Marx abandonó posteriormente este término, pero sin duda fue por las mismas razones que le llevaron a bautizar de comunista, en vez de socialista, el *Manifiesto* de 1848: porque el término estaba degradado por causa de su uso por los feuerbachianos, «verdaderos socialistas», etc. Pero nada permite decir que abandonara el punto de vista humanista aun cuando el término desapareciese de su obra [27].

Es en los *Manuscritos* de 1844 donde se utiliza y explica la expresión «humanismo» con mayor profusión y detalle. En *La Sagrada Familia* había escrito Marx que la metafísica sucumbiría «definitivamente delante del materialismo perfeccionado por el trabajo de la especulación y coincidente con el humanismo. De igual modo que Feuerbach en el dominio de la teoría, el socialismo y el comunismo de Francia

[25] *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política*, *cit.*, vol. III, p. 167.

[26] K. Marx, *El Capital*, libro I, vol. I, p. 8; edición y traducción de Pedro Scaron, Siglo XXI, Madrid, 6ª edición, 1978.

[27] *Cf.*, en este sentido, Jakubowsky, *op. cit.*, p. 72.

e Inglaterra representan en el dominio de la práctica el materialismo coincidente con el humanismo» [28]. En los *Manuscritos* de París, en un pasaje que ya hubimos de citar antes, describe así su concepción: «El comunismo como superación *positiva* de la *propiedad privada* en cuanto *autoextrañamiento del hombre*, y por ello como *apropiación* real de la esencia *humana* por y para el hombre; por ello como retorno del hombre para sí en cuanto hombre *social*, es decir, humano; retorno pleno, consciente y efectuado dentro de toda la riqueza de la evolución humana hasta el presente. Este comunismo es, como completo naturalismo = humanismo, como completo humanismo = naturalismo; es la verdadera solución del conflicto entre el hombre y la naturaleza, entre el hombre y el hombre, la solución definitiva del litigio entre existencia y esencia, entre objetivación y autoafirmación, entre libertad y necesidad, entre individuo y género. Es el enigma resuelto de la historia y sabe que lo es» [29]. Y, en el mismo escrito: «Del mismo modo que el ateísmo, en cuanto superación de Dios, es el devenir del humanismo teórico, el comunismo, en cuanto superación de la propiedad privada, es la reivindicación de la vida humana real como propiedad de sí misma, es el devenir del humanismo conciliado consigo mismo mediante la superación de la religión; el comunismo es el humanismo conciliado consigo mismo mediante la superación de la propiedad privada. Sólo mediante la superación de esta mediación (que es, sin embargo, un presupuesto necesario) se llega al humanismo que comienza positivamente a partir de sí mismo, al humanismo *positivo*» [30]. *La ideología alemana*, en el capítulo dedicado al «verdadero socialismo», nos da la clave del abandono posterior por Marx del término «humanismo»: «Después de acabar así con el comunismo y el socialismo nuestro autor (el autor de un artículo publicado en los *Rheinische Jahrbücher* con el título *Kommunismus, Sozialismus, Humanismus*, MFE) nos presenta la unidad superior de uno y otro, el *humanismo*. A partir de este momento, pisamos la tierra «*del* hombre», desde ahora en adelante toda la verdadera historia de nuestro verdadero socialista acontece solamente en Alemania. «En el *humanismo* se borran todas las disputas en torno a los nombres: ¿para qué comunistas, para qué socialistas? Todos somos hombres» —*tous frères, tous amis*

«No nademos contra la corriente,
«No violemos la ley,
«Subamos a la colina de Templow
«Y gritemos: ¡Viva el rey! [31]

El humanismo teórico, feuerbachiano, al comprender que la religión no era sino la esencia humana proyectada fuera de sí, convertía

[28] *La Sagrada Familia*, *cit.*, p. 147.

[29] *Manuscritos: economía y filosofía*, *cit.*, p. 143.

[30] *Ibíd.*, p. 201.

[31] *Ibíd.*, p. 561.

la religión en un producto humano y planteaba al hombre el problema de reconciliarse con su esencia. El comunismo francés llevaba a cabo un proceso similar con los productos del trabajo humano: la riqueza, el capital, independizados de éste y convertidos en instrumento de su explotación. En ambos casos se trata de restituir al hombre lo que no es sino su obra enajenada. Ateísmo y comunismo superan, respectivamente, a Dios y a la propiedad privada en cuanto que ya no los tratan como entes autónomos sino como productos del hombre; en este sentido ambos conducen al humanismo. Y en este sentido, precisamente, el humanismo es una constante en la obra de Marx con independencia del abandono posterior del término.

Lo que diferencia a Marx tanto de Feuerbach como de los comunistas franceses es que, frente al primero, no considera al hombre abstracto, sino al hombre histórico; frente a los segundos, no trata las relaciones económicas y las categorías correspondientes como eternas, sino igualmente como históricas y transitorias. Por eso, a diferencia de Feuerbach, no se limita a deducir el fenómeno religioso de la miseria humana, factor secular, sino que la deduce de la sociedad burguesa. Y, a diferencia de los comunistas franceses (particularmente Proudhon), no ve la explotación económica y las diferencias sociales como el lado malo de una propiedad privada que debe ser conservada y restituida en su pureza, sino como la consecuencia necesaria e inevitable de un régimen de propiedad que debe ser abolido

Pero, en todo caso, no aniquila teóricamente al hombre en aras de la sociedad o de la historia, sino que lo conserva en su centro; la sociedad son los hombres mismos que se relacionan entre sí, la historia es la evolución de este relacionarse. Desaparece el individuo abstracto; queda en su lugar el hombre social e histórico. En Marx, como en Feuerbach, el hombre ocupa el lugar central, pero no se trata más del hombre natural, sino del hombre como producto del trabajo social humano. Las leyes a las que el hombre está sometido no son las leyes naturales, sino leyes sociales, vale decir humanas, con lo que el humanismo marxiano se presenta como síntesis superadora del idealismo (que todo lo concebía desde el punto de vista del sujeto) y del materialismo metafísico (que sólo concebía lo real como objeto). Como afirmaba la *Introducción a la crítica de la filosofía del derecho de Hegel*: «La raíz, para el hombre, es el hombre mismo» [32].

El pensamiento unilateral, que separa sujeto y objeto, hombre y circunstancias, individuo y sociedad, etc., se ve siempre encerrado en una dicotomía de la que sólo pueden surgir soluciones igualmente unilaterales. Sin concebir lo sensible como *praxis* humana, al individuo como ser social, al hombre como producto y artífice, a la vez, de las circunstancias, no es posible salir de este círculo vicioso.

La opción por cambiar primero las circunstancias para después cambiar al hombre conduce a elevar a una minoría por encima del conjunto de la sociedad, considerada como compuesta mayoritariamente por individuos pasivos. Es la opción del jacobinismo, a lo Robespierre o a lo Babeuf, para el que una minoría selecta, activa y conspirativa debe traer los cambios sociales necesarios, tras los cuales podrá pensarse en una mutación de las personas. Es la base de la mitología burguesa del «salvador», que no es otra cosa sino la expresión última, en este terreno, del jacobinismo. Es el fundamento sobre el cual, en lugar de confiar el cambio de las circunstancias a los hombres mismos, se escriben obras y se dedican discursos a convencer al «legislador» o a los «poderosos» de que deben cambiar las «instituciones» en tal o cual sentido.

La opción por cambiar primeramente al hombre conduce al socialismo utópico y al utopismo en general, que aspira a convencer lenta y progresivamente al conjunto de la sociedad de las medidas necesarias a tomar. Conduce a las teorías de la «revolución cultural» previa, de la necesidad de «cambiar al hombre» antes de intentar cambiar la sociedad y como requisito para ello. Está, en fin, y esto es lo más importante para nosotros, en la base de todas las versiones del reformismo pedagógico, cuyo objetivo no es otro que el de cambiar las conciencias. Desde Platón hasta nuestros días no hay pedagogo profesional u ocasional apenas que no haya presentado la reforma de la educación como la vía por excelencia para la reforma de la sociedad. Platón afirmaba que, si la educación fallaba, más valía no detenerse a pensar en la suerte de la República; todavía en 1970, la exposición de motivos de la Ley General de Educación, con independencia de que su sinceridad merezca poco crédito, proclamaba la reforma educativa como «una revolución pacífica y silenciosa, pero la más eficaz para conseguir una sociedad más justa y una vida cada vez más humana» [33].

La falsa dicotomía entre cambiar las conciencias o cambiar la realidad ha tenido y tiene también su manifestación, e intensa, dentro del marxismo después de Marx y del movimiento obrero que en él se inspira ideológicamente. La opción a favor del cambio primero de las circunstancias se traduce en la tesis de que la ideología, las formas de vida, etc., solamente pueden ser alteradas después, incluso mucho después, de haber cambiado la estructura de la sociedad, lo que lleva al abandono de este frente y, en particular, al abandono de la educación en todo el período previo a la conquista del poder por el proletariado.

La opción por el cambio primero de las conciencias tiene múltiples variantes, entre las que las más comunes son el reformismo parlamentario, o la idea de que es preciso ganar a una amplia mayoría de la población, *a priori*, para las transformaciones sociales que sólo

[32] K. Marx, A. Ruge, etc., *Los anales franco-alemanes*, p. 109; traducción de J.M. Bravo, Martínez Roca, Barcelona, 1970.

[33] *Ley General de Educación y disposiciones complementarias*, edición del Ministerio de Educación y Ciencia, p. 54, Madrid, 1976.

se iniciarán después, y, su versión reforzada, la convicción de que, antes de poder modificar las estructuras por vía política, es necesario transformar profundamente «la sociedad civil» o «el tejido social», lo que se convierte en una nueva denominación para el cambio de las conciencias.

En el terreno de la educación, esta dicotomía se traduce también en una doble alternativa. Por un lado, todas las ilusiones que el reformismo pedagógico deposita en las potencialidades de una educación distinta, capaz de formar hombres distintos y, por consiguiente, una sociedad distinta. Por otro, la posición según la cual no es posible cambiar la educación sin antes cambiar la sociedad, que se materializa en el abandonismo en torno a la educación y la pedagogía.

En este mismo terreno, pero a un nivel micropedagógico, o propiamente pedagógico, la alternativa se plantearía entre cambiar el contenido de la inculcación que la educación es, en lo que el papel activo corresponde al educador y el educando sigue siendo considerado como el elemento pasivo (cambiar a los hombres), es decir, la manipulación de las conciencias; o cambiar las condiciones en las que se ejerce la acción educativa para influir no directa, sino indirectamente, en la formación del educando, al que correspondería una posición activa, es decir, la manipulación del ambiente (cambiar las circunstancias).

Para Marx, la dialéctica hombre-circunstancias sólo puede ser entendida como proceso, como modificación e interacción de ambos polos, que aparecen a la vez como punto de partida y como resultado. En los *Manuscritos* de París puede leerse: «tanto el material de trabajo como el hombre en cuanto sujeto son, al mismo tiempo, resultado y punto de partida del movimiento (en el hecho de que han de ser este punto de partida reside justamente la *necesidad* histórica de la propiedad privada). El carácter *social* es, pues, el carácter general de todo el movimiento; así como es la sociedad misma la que produce al *hombre* en cuanto *hombre*, así también es *producida* por él» [34].

La tercera tesis sobre Feuerbach aborda directa y explícitamente el problema en los siguientes términos:

«La teoría materialista del cambio de las circunstancias y la educación olvida que las circunstancias las hacen cambiar los hombres y que el educador necesita, a su vez, ser educado. Tiene, pues, que distinguir en la sociedad dos partes, una de las cuales se halla colocada por encima de ella». (En la versión de las *Tesis sobre Feuerbach* del I.M.E.L., basada en el manuscrito de Marx, se añade al final de este párrafo: «(por ejemplo, Robert Owen)» [35]).

«La coincidencia del cambio de las circunstancias con el de la actividad humana o cambio de los hombres mismos, sólo puede concebirse y entenderse como práctica (*Praxis*) revolucionaria» [36].

[34] *Manuscritos: economía y filosofía*, cit., p. 145.
[35] *Marx-Engels Werke*, vol. III, p. 534, Dietz Verlag, Berlín, 1978.
[36] *La ideología alemana*, cit., p. 666.

La «teoría materialista del cambio de las circunstancias y la educación» tiene su personificación en Helvetius y Owen, respectivamente. En realidad, si las circunstancias son las que educan al hombre, ambas teorías pueden fundirse y son fundidas por Marx en una sola.

«Si es cierto que los talentos y las virtudes de un pueblo aseguran tanto su poder como su felicidad, no hay cuestión más importante que ésta: saber si, en cada individuo, los talentos y las virtudes son el efecto de su organización o de la instrucción que se le da» [37]. Esta es la pregunta que se plantea Helvetius al comienzo de su obra póstuma *Sobre el hombre* (*De l'homme, ses facultés intellectuelles et de son éducation*). Para él, el espíritu (*esprit*) o entendimiento, como para Locke, no es sino la coordinación, el ensamblaje de nuestras ideas, las cuales provienen, a su vez, de los sentidos, que juegan así un papel secundario. «Considerarlo [al espíritu, al *esprit*, MFE] como un simple don de la naturaleza, como el efecto de una organización singular [*i.e.*, de características innatas, MFE], sin poder indicar el órgano que lo produce, es recurrir en filosofía a las cualidades ocultas, creer sin pruebas, un juicio aventurado» [38].

De aquí deduce Helvetius la omnipotencia de la educación: ella es quien nos hace ser lo que somos. «La instrucción, siempre útil, nos hace aquello que somos (...) Todo en nosotros es adquisición y educación» [39]. Las causas generales de las desigualdades del espíritu entre los hombres se reducen a dos: «Una es el encadenamiento diferente de los acontecimientos, de las circunstancias y las posiciones en las que se encuentran los distintos hombres (encadenamiento al que yo llamo azar). La otra es el deseo más o menos vivo que tienen de instruirse» [40]. «¿Qué es lo que haría falta para que dos individuos recibiesen precisamente la misma instrucción?: que se encontrasen precisamente en la misma posición, en las mismas circunstancias. Semejante hipótesis es imposible» [41].

No puede hablarse, en este sentido, de que el hombre sea bueno o malo por naturaleza: es lo que la educación hace de él. Helvetius se opone explícitamente, en este punto, a Rousseau: «Si el vicio es extraño a la naturaleza del hombre, asimismo debe serle extraña la virtud. Uno y otra no pueden ser sino adquisiciones».

Aunque Helvetius utilice con frecuencia el término «instrucción» como sinónimo de educación, lo que podría dar la idea de una acepción restrictiva de ésta, nada se encuentra más lejos de su voluntad. Esto se desprende ya del papel otorgado a la «posición» y las «circunstancias» en los pasajes que hemos citado. En consonancia, el fe-

[37] Helvetius, *De l'homme, ses facultés intellectuelles et son éducation*, en *Oeuvres complètes*, vol. VII, p. 5; Imprimerie de P. Didot L'Ainé, París, 1795.
[38] *Ibíd.*, vol. XII, p. 147.
[39] *Ibíd.*, vol. IX, p. 235; en el mismo sentido, vol XII, pp. 75, 148 *et passim*.
[40] *Ibíd.*, vol. VIII, p. 187.
[41] *Ibíd.*, vol. VII, p. 24.
[42] *Ibíd.*, vol. IX, p. 125.

nómeno educativo no se limita a los primeros años de la vida, ni siquiera a la juventud: «El curso de mi vida no es, en propiedad, otra cosa que una educación prolongada»[43].

El mayor obstáculo para el perfeccionamiento de la educación, considera el materialista francés, es la creencia en que el talento o la virtud son un producto natural. Sólo partiendo de la convicción contraria es posible perfeccionar la educación, conseguir los efectos con ella buscados: «El espíritu y el talento no son nunca en los hombres otra cosa que el producto de su voluntad [*desirs* —de instruirse—, MFE] y su posición particular. Tal vez la ciencia de la educación se reduzca a colocar a los hombres en una situación (*position*) que les fuerce a la adquisición del talento y las virtudes que se desean de ellos»[44].

Sobre Helvetius y otros materialistas escribe Marx en *La Sagrada Familia*: «Cuando se estudia las teorías de los materialistas sobre la bondad natural y la igual inteligencia de los hombres, sobre la omnipotencia de la educación, de la experiencia, de la costumbre, sobre la influencia de las circunstancias exteriores en los hombres, sobre la alta importancia de la industria, sobre la justicia del placer, etc., no hace falta una sagacidad extraordinaria para descubrir lo que les une necesariamente al comunismo y al socialismo. Si el hombre obtiene del mundo sensible y de la experiencia sobre el mundo sensible todo conocimiento, sensación etc., conviene entonces organizar el mundo empírico de tal manera que el hombre se asimile cuanto encuentre en él de verdaderamente humano, que él mismo se conozca como hombre. Si el interés bien entendido es el principio de toda moral, conviene que el interés particular del hombre se confunda con el interés humano. Si el hombre no es libre en el sentido materialista de la palabra, esto es, si es libre no por la fuerza negativa de evitar esto o aquello, sino por la fuerza positiva de hacer valer su verdadera individualidad, no conviene castigar los crímenes en el individuo, sino destruir los focos antisociales donde nacen los crímenes y dar a cada cual el espacio social necesario para el desenvolvimiento esencial de su vida. Si el hombre es formado por las circunstancias, se deben formar humanamente las circunstancias»[45]. En Helvetius el factor decisivo es la educación, pero «Helvetius entiende por tal no sólo la educación en el sentido ordinario de la palabra, sino como conjunto de las condiciones de existencia de un individuo»[46].

El caso de Owen es similar. En el tercer ensayo de *Una nueva visión de la sociedad* (*A New View on Society*), 1814, Owen explica lo fundamental de su concepción educativa, que había intentado, con

[43] *Ibíd.*, vol. VII, p. 23.
[44] *Ibíd.*, vol. XII, pp. 76-78.
[45] *La Sagrada Familia, cit.*, p. 153.
[46] *Ibíd.*, p. 155.

mayor o menor éxito, poner en práctica en la factoría de New Lanark. El motivo permanente del pensamiento de Owen es que las circunstancias son las que educan al hombre. «Así», dice al comienzo del tercer ensayo, «lo que se ha hecho hasta aquí por la comunidad de New Lanark, tal como se describe en el segundo ensayo, ha consistido principalmente en *eliminar algunas de las circunstancias que tendían a generar, conservar o aumentar los malos hábitos tempranos; es decir, en deshacer lo que la sociedad por ignorancia, había permitido que se hiciese*»[47]. Owen se aproxima un tanto a la idea de educación negativa de Rousseau cuando, como en el párrafo anterior, atribuye a la sociedad todos los malos hábitos (*ergo*: la buena educación debería darse al margen de la sociedad) o cuando atribuye como finalidad a la educación temprana, justamente, la de impedir esa formación de costumbres perniciosas. «Fue para prevenir o, en la medida de lo posible, para contrarrestar estos primeros males, a los que están expuestos en su niñez los pobres y las clases trabajadoras, que el área [de la educación, MFE] se convirtió en parte de la Nueva Institución»[48].

El filántropo inglés critica insistentemente la idea de que cada hombre se forma por sí mismo su carácter, idea a la que considera como un error de principio que se encuentra en la base de la perjudicial práctica educativa seguida hasta entonces. «Este error no puede continuar existiendo por mucho tiempo; porque cada día se hará más y más evidente *que el carácter del hombre, sin una sola excepción, es siempre modelado; que puede ser y es, principalmente, creado por sus predecesores; que éstos le dan, o le pueden dar, sus ideas y sus hábitos, que son las potencias que gobiernan y dirigen su conducta. El hombre, por consiguiente, no ha sido capaz nunca, ni es posible que lo sea jamás, de formar su propio carácter*»[49]. «(...) *La voluntad del hombre no tiene poder alguno sobre sus opiniones; debe creer, creyó y creerá siempre lo que haya sido, sea o pueda ser impreso en su mente por sus predecesores y por las circunstancias que le rodean*»[50].

Puesto que las circunstancias son quienes determinan lo que el hombre es o haya de ser, la labor del reformador consiste en modificar las circunstancias de acuerdo con los fines elegidos. «El control de las circunstancias exteriores puede llevar a los hombres a producir fácilmente en el mundo un bien o un mal universales»[51]. De ahí, escribe en 1840, «la imperiosa necesidad en que nos hallamos de cambiar todas las circunstancias exteriores para [fundar] otras institucio-

[47] Recogido en Brian Simon, editor, *The Radical Tradition in Education in Britain*, p. 65; Lawrence and Wishart, Londres, 1972.
[48] *Ibíd.*, p. 66.
[49] *Ibíd.*, p. 71.
[50] *Ibíd.*, p. 80.
[51] Citado en Maurice Dommanget, *Os grandes socialistas e a educação*, p. 194; traducción al portugués de Celia Pestana, Publicações Europa-América, Braga, 1974.

nes basadas sobre hechos conocidos y en armonía con nuestra naturaleza»[52].

Tanto Helvetius como Owen ejercieron una influencia importante en Marx. El pasaje citado de *La Sagrada Familia* muestra cómo Marx veía al comunismo científico como continuador del materialismo francés, y ésta es una deuda que jamás dejó de reconocer. En cuanto a Owen, es bien sabido que no solamente forma filas, junto con Saint Simon y Fourier, en una de las «tres fuentes y tres partes integrantes del marxismo» —por parafrasear a Lenin—, sino que, en especial, ejerció un notable efecto sobre las opiniones en materia de educación de Marx, que cita su experimento de New Lanark, repetidamente, como ejemplo de la posibilidad y conveniencia de combinar en la educación de los niños la instrucción y la producción material.

Pero lo mismo Owen que Helvetius consideran la relación entre el hombre y el ambiente de un modo unilateral: el primero, pura y simplemente, sufre la acción del segundo. Si ambos se plantean la posibilidad o la necesidad de modificar el ambiente con fines educativos, ambos también asignan esta tarea no a los hombres en general, sino a una minoría ya ilustrada en particular.

En Marx, en cambio, la relación hombre-ambiente es bidireccional, recíproca. Tal como explica en *La ideología alemana*, «las circunstancias hacen al hombre en la misma medida en que éste hace a las circunstancias»[53]. Al igual que el hombre es hombre social, las circunstancias son creadas por los hombres mismos, la sociedad, sociedad humana.

No se trata aquí de un *do ut des* entre «el hombre» y «su circunstancia». Lo que Marx tiene en mente no es el individuo aislado, sino el hombre asociado. El individuo aislado nada puede por sí mismo; el hombre asociado lo puede todo. «(...) Los individuos se hacen *los unos a los otros*, tanto física como espiritualmente, pero no se hacen a sí mismos»[54].

En todo este planteamiento marxiano está presente un concepto de educación más amplio que el habitual. Por sus objetivos, en los que todavía no hemos entrado, estaría bastante más cerca de la *paideia* griega, la *humanitas* romana o la *Bildung* germánica que de lo que normalmente se entiende hoy por educación; lo que separa la concepción marxiana de estas otras es su base materialista, cuando menos. Llegados a este punto conviene evocar la vieja distinción entre educación, entendida como instrucción, y formación del hombre; distinción que, si bien hoy es poco más que material de esporádicas quejas retóricas, estuvo muy presente en el pensamiento educativo desde la Antigüedad hasta la Edad Moderna, desde Sócrates hasta Hegel. Con tanta o mayor razón ha de comprenderse que se trata de un concepto de educación que rebasa con mucho el exiguo marco escolar, que cuestiona este marco mismo y que no tiene apenas cabida en él, pues no hay duda de que la escuela es una de las «circunstancias» a modificar —y no simplemente a retocar manteniéndola como institución y variando su funcionamiento.

[52] *Ibíd.*, p. 195.
[53] *La ideología alemana, cit.*, p. 41.
[54] *Ibíd.*, p. 40.

La educación o formación se presenta en Marx, para emplear la expresión de A. Santoni Rugiu, como un «componente inescindible de la vida entera del hombre»[55]. Reducir esta componente a la educación que se imparte en el ámbito escolar no sería sino plegarse a la concepción burguesa de la educación, al reflejo ideológico del estadio actual de la división del trabajo, que ha convertido la educación en una rama separada. Y lo mismo puede decirse de su eventual reducción a una relación pedagógica entre maestro y alumno, entre educador y educando.

Es obvio, *a fortiori*, que la crítica marxiana no es una crítica desde dentro de la pedagogía, ni la alternativa que se desprende *a contrario* de esta crítica una alternativa que corresponda aplicar a los pedagogos ni que pueda ser aplicada por ellos. Como tal, la pedagogía —hoy ya languideciente, por otra parte—, considerada como disciplina, parte de una concepción necesariamente estrecha de la educación. Una concepción amplia de ésta, entendida como formación humana, implicaría por igual a otras muchas disciplinas: psicología, sociología, política, etc. Otra cosa es que a partir de la pedagogía o de cualquier otra disciplina parcial pueda la crítica remontarse hasta una concepción global del proceso de la formación del hombre. Pero, en sí misma, la pedagogía parte de una atribución de cometidos a la relación maestro-alumno que sería el primer punto a discutir y que, desde luego, es incompatible con la idea marxiana de la formación humana.

No es extraño, por eso mismo, que no exista hoy ninguna corriente pedagógica (a excepción de Freire, sobre quien volveremos en breve), que pueda reclamarse como heredera de la concepción marxiana de la educación de manera indiscutida o con mayores títulos que cualquier otra. La pedagogía de Blonsky, el autor y educador práctico más interesante de toda la corriente de renovación pedagógica que surgió efímeramente en los primeros años de la revolución rusa, y sin negar por ello su valor, no pasa de ser un experimento limitado al ámbito todavía indiscutido de la escuela. Makarenko, que al ocuparse de educandos adolescentes salía de un punto de partida mejor desde el que era posible, directamente, plantear una educación en interacción inmediata con el ambiente, se convirtió pronto en el vocero de la pedagogía estalinista, o del estalinismo *sub specie* pedagógica... lo que, por cierto, le permitió cosechar laureles en vez de verse condenado y relegado al olvido como Blonsky.

[55] A. Santoni Rugiu, introducción a K. Marx, *L'uomo fa l'uomo*, p. 3; La Nuova Italia, Florencia, 1976.

Otra corriente pedagógica importante, la *pedagogía popular* o *escuela del pueblo* de Freinet, se basa en la relación hombre-ambiente, pero en un sentido y con unos resultados limitados. La imprenta escolar, la redacción libre, el libro de la vida y la correspondencia escolar son expedientes técnicos que, al margen de hacer más fácil o más divertido el aprendizaje, presentan la característica común de tornar posible la introducción de la vida exterior dentro del marco de la escuela, es decir, facilitar la función educadora del ambiente franqueándole los muros colegiales. El problema es que estos expedientes técnicos, por una parte, sólo quiebran muy levemente el aislamiento de la escuela, y, por otra —lo que no es sino la cruz de lo anterior—, parecen perder toda su eficacia o exigir un replanteamiento global cuando se les trasplanta de la pequeña escuela en una pequeña comunidad aldeana a los grandes complejos escolares urbanos.

Todos los intentos de traducir la crítica marxiana de la educación en una práctica pedagógica concreta tienen que chocar necesariamente con las cuatro paredes de la escuela. Pero de aquí no debe desprenderse una opción «desescolarizadora», en la línea de Goodman, Reimer o Illich. Desde un punto de vista marxista, no cabe duda de que, a largo plazo, la escuela debe desaparecer dejando lugar a una sociedad pedagógica —o, en el lenguaje de la UNESCO, a una «ciudad educativa»—, ni tampoco de que esto no vendrá con la aurora de un segundo «gran día» sino como resultado de medidas progresivas encaminadas en esa dirección y aplicadas al paso de la transformación de otras estructuras e instituciones sociales. Hoy, sin embargo, la propuesta de «desescolarización» sólo puede derivar en alternativas fantasiosas como los «Servicios de referencia respecto de objetos educativos», las «Lonjas de habilidades», los «Servicios de búsqueda de compañero», los «Servicios de referencia respecto de educadores independientes» [56] y otros inventos por el estilo. (No deja de ser significativo sobre la validez de esta solución —sin por ello poner en duda la sinceridad, el progresismo ni los muchos aspectos válidos de la crítica de Illich— el hecho de que su *deus ex machina*, el «educrédito» o bono educativo, se encuentre tan cerca de la propuesta de los economistas liberales y políticos conservadores —es decir, los reaccionarios— norteamericanos y de la derecha española). Por lo demás, la alternativa de Illich —que, naturalmente, es de aplicación individual— se limita a atacar unas pocas instituciones secundarias —en concreto las del Estado asistencial— y deja en pie las instituciones económicas, sociales y políticas fundamentales, entre otras cosas porque su crítica se reduce al campo del consumo y deja intacta y da por buena la esfera de la producción y el intercambio [57].

[56] *Cf.* I. Illich, *La sociedad desescolarizada*, pp. 104-105 y ss.; traducción de Gerardo Espinosa, Barral, Barcelona, 3ª edición, 1976.

[57] Para una crítica detallada y bastante coherente, ver Herbert Gintis y Vicente Navarro, *Crítica de Illich* (*Crítica del illichismo* y *La industrialización del fetichismo o el fetichismo de la industrialización*), traducción de Joaquín Jordá y Horacio González, Anagrama, Barcelona, 1975.

El «cambio de las circunstancias» necesario para que cambien los hombres, tal como lo entiende Marx, presenta dos características que resultan, en la escuela, imposible la una y difícil la otra. En primer lugar, no alude a ninguna «circunstancia personal», ni a las circunstancias inmediatas, sino a la sociedad en general. En segundo lugar, ha de ser obra de los hombres mismos, no un regalo venido del exterior. «La coincidencia del cambio de las circunstancias con el de la actividad humana o cambio de los hombres mismos», decía Marx en la ya citada tercera tesis sobre Feuerbach, «sólo puede concebirse y entenderse racionalmente como práctica revolucionaria». Como «actividad revolucionaria», como «transformación» del mundo (tesis onceava) [58].

El tema vuelve a aparecer en *La ideología alemana* en polémica con Stirner, para quien la revolución es rebeldía que comienza —y termina— por uno mismo:

«*Proverbio Salomónico* núm. II, pág. 277. ''Si el interés por la sociedad fuese menos apasionado y ofuscado, *se* reconocería. ... que una sociedad no puede ser nueva mientras los que la forman y constituyen sigan siendo los mismos de antes''. (Marx y Engels citan *El Unico y su Propiedad*, de Stirner; el subrayado del término *se* es, sin duda, de los citantes, que se burlan de la frecuencia con que el citado utiliza la forma impersonal y la convierten en Se, personaje enigmático.)

«Stirner cree aquí que los proletarios comunistas que revolucionan la sociedad y establecen las relaciones de producción y la forma del intercambio sobre una nueva base, es decir, que se establecen sobre sí mismos como los nuevos, sobre un nuevo modo de vida, siguen siendo ''los mismos de antes''. La incansable propaganda a que se entregan estos proletarios, las discusiones que diariamente mantienen entre sí, demuestran suficientemente hasta qué punto no quieren seguir siendo ''los mismos de antes'', ni quieren que lo sean los hombres. ''Los mismos de antes'' lo serían si, con San Sancho [Stiner MFE], ''buscasen la culpa en sí mismos'', pero, saben demasiado bien que sólo al cambiar las circunstancias dejarán de ser ''los mismos de antes'', y por eso están resueltos a hacer que estas circunstancias cambien en la primera ocasión. En la actividad revolucionaria, el cambiarse coincide con el hacer cambiar las circunstancias» [59].

El ambiente no es algo dado para el hombre, algo que éste deba limitarse a sufrir como se sufren las catástrofes naturales o los cambios atmosféricos. No ya porque pueda ser modificado desde fuera (por el ser supremo, por el salvador, por la minoría, por la historia convertida en sujeto o por la marcha imparable de las fuerzas productivas: tanto da), sino porque puede ser, debe ser y es de hecho modificado por los hombres mismos. Marx no alberga la menor duda a este respecto:

[58] *La ideología alemana, cit.*, pp. 666 y 668.

[59] *Ibid.*, p. 245.

«Las circunstancias las hacen cambiar los hombres» y «el educador necesita, a su vez, ser educado». Y el verbo se hace carne: las circunstancias son cambiadas y se educa al educador. Al transformar colectivamente su medio los hombres cambian ese ambiente educador, se cambian a sí mismos y cambian a los demás; y, como cada uno es el educador de los otros y los otros los educadores de uno, como «los hombres se hacen los unos a los otros», resulta que, si no directa, sí indirectamente se hacen a sí mismos, pero sólo dentro del proceso de transformación de lo que les rodea, de la actividad revolucionaria. La mejor educación es la revolución.

Sin caer en el entusiasmo de Engels por el autodidactismo y las manifestaciones intelectuales de los trabajadores, es claro que Marx estima en mucho el efecto que la propia actividad asociativa y revolucionaria produce sobre los trabajadores. Esta alta estimación, patente en el pasaje de *La ideología alemana* reproducido poco más arriba, estaba ya presente en *La Sagrada Familia*, dos años antes: «Había que conocer el estudio, la sed de instruirse, la energía moral, el infatigable deseo de desenvolvimiento que animan a los obreros franceses e ingleses de ese movimiento» [60].

Antes hicimos excepción de Freire al referirnos a las limitaciones de las corrientes pedagógicas que se reclaman del marxismo. No por curioso es menos cierto que es precisamente la pedagogía de este autor, un cristiano militante, la que con más y mejores títulos podría aspirar a ser continuadora de la concepción marxiana de la educacción. Paulo Freire comienza por distinguir entre «la *educación sistemática*, que sólo puede transformarse con el poder, y los *trabajos educativos* que deben ser realizados con los oprimidos, en el proceso de su organización» [61]. Defiende una concepción de la educación que «sabe, también, porque es crítica, que esta transformación de la percepción no se hace mediante un trabajo, a nivel puramente intelectual, sino en la praxis verdadera, que demanda la acción, constante, sobre la realidad, y la reflexión sobre esta acción. Que implica un *pensar* y un *actuar* correcto» [62]. Una educación que «no aceptará, ni al hombre aislado del mundo —creándolo en su conciencia—, ni tampoco al mundo sin el hombre —incapaz de transformarlo» [63]. Para Freire, en palabras de Julio Barreiro «la educación verdadera es *praxis, reflexión, y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo*» [64], un esquema que «significa: 1) que nadie educa a

[60] *La Sagrada Familia, cit.*, p. 102.
[61] P. Freire, *Pedagogía del oprimido*, p. 53; traducción de Jorge Mellado, Siglo XXI, Madrid, 18ª edición, 1977.
[62] P. Freire, *¿Extensión o comunicación?* p. 71; traducción de Lilian Ronzoni, Siglo XXI, Buenos Aires, 1973.
[63] *Ibíd.*, p. 86.
[64] Julio Barreiro, *Educación y concienciación*, introducción a P. Freire, *La educación como práctica de la libertad*, p. 7; traducción de Lilian Ronzoni, Siglo XXI, Buenos Aires, 15ª edición, 1974.

nadie; 2) que tampoco nadie se educa solo; 3) que los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo» [65].

La pedagogía de Freire pretende que el hombre asuma el mundo y a sí mismo como problema, recorriendo un camino que pasa simultáneamente por la alfabetización y la concienciación política y a lo largo de todo el cual se establece una relación de comunicación entre el «educador-educando» y el «educando-educador», así como una relación activa entre el hombre y el mundo que le rodea. No es éste el lugar para exponer ni las bases de la concepción de Freire ni sus desarrollos más concretos o sus técnicas. Pero incluiremos todavía otro pasaje, del escrito *Papel de la educación en la humanización*, en el que se pone de manifiesto el cordón umbilical que le une con Marx, ligazón, por lo demás, reconocida numerosas veces en su obra;

«La concepción humanista y liberadora de la educación (...) jamás dicotomiza al hombre del mundo. En lugar de negarla, afirma y se basa en la realidad permanentemente mutable. (...) Estimula a la creatividad humana. Tiene del saber una visión crítica; sabe que todo el saber se encuentra sometido a condicionamientos histórico-sociólogicos. (...) Reconoce que el hombre se hace hombre en la medida en que, en el proceso de su hominización hasta su humanización, es capaz de admirar el mundo. Es capaz de, desprendiéndose de él, conservarse en él y con él; y, objetivándolo, transformarlo. Sabe que es precisamente porque puede admirar el mundo que el hombre es un ser de la praxis o un ser que es praxis. Reconoce al hombre como un ser histórico. (...) En lugar del hombre-cosa, adaptable, lucha por el hombre-persona, transformador del mundo» [66].

Más adelante tendremos que ir abordando, desde distintos ángulos, el tema del trabajo en relación con la educación. Veremos, en especial, que para Marx es un componente indispensable de ésta. Por el momento, nos basta con la enunciación de este hecho, que puede y debe ser reinterpretado, mejor aprehendido, a la luz de todo lo dicho sobre la relación pedagógica entre el hombre y su ambiente, la relación dinámica entre educación y *praxis* transformadora.

Si el trabajo productivo se halla siempre presente en la propuesta educativa marxiana, no es porque los educandos, desde la más temprana edad, deban compartir su cuota de sacrificio con la sociedad, ni por imperativo moral alguno, ni por necesidad fisiológica, ni porque pueda ser la base de la adquisición de una conciencia proletaria y revolucionaria, por mucho que pueda contribuir a aliviar la carga laboral del resto de los hombres, que pueda satisfacer a la moral comunitaria, que posibilite un desarrollo armónico físico e intelectual

[65] *Ibíd.*, pp. 17-18.
[66] P. Freire, *Papel da educaçao na humanizaçao*, en *Uma educaçao para a liberdade*, pp. 16-17; Escorpião, Oporto, 1972.

o que facilite la adquisición de la conciencia de clase y socialista. Si el trabajo ocupa un lugar central en la educación es, sin duda, porque es el distintivo del hombre como género y porque es la forma en que el hombre se relaciona con la naturaleza, o, mejor dicho, porque es ambas cosas a la vez.

«La producción práctica de un *mundo objetivo*, la elaboración de la naturaleza inórganica, es la afirmación del hombre como un ser genérico consciente, es decir, la afirmación de un ser que se relaciona con el género como con su propia esencia o que se relaciona consigo mismo como con el género. Es cierto que también el animal produce. Se construye un nido, viviendas, como las abejas, los castores, las hormigas, etc. Pero produce únicamente lo que necesita inmediatamente para sí o para su prole; produce unilateralmente, mientras que el hombre produce universalmente; produce únicamente por mandato de la necesidad física inmediata, mientras que el hombre produce incluso libre de la necesidad física y sólo produce realmente liberado de ella; el animal se produce sólo a sí mismo, mientras que el hombre reproduce la naturaleza entera; el producto del animal pertenece inmediatamente a su cuerpo físico, mientras que el hombre se enfrenta libremente a su producto. El animal forma únicamente según la necesidad y la medida de la especie a la que pertenece, mientras que el hombre sabe producir según la medida de cualquier especie y sabe siempre imponer al objeto la medida que le es inherente; por ello el hombre crea también según las leyes de la belleza» [67].

Detengámonos un momento en la diferencia entre la producción animal y la producción humana. Tanto el hombre como el animal forman parte de la naturaleza, lo que significa que, al reproducirse ellos mismos, reproducen a su vez la naturaleza. En este punto, la diferencia planteada por Marx entre el animal que se reproduce a sí mismo y el hombre que reproduce la naturaleza entera sólo puede ser comprendida atendiendo al aspecto consciente que distingue la producción humana de la animal; efectivamente, el hombre, en su labor productiva, se propone conservar o modificar la naturaleza, cosa que no puede decirse del animal. Sin atender a esto no podría captarse la diferencia, puesto que también el animal, objetivamente, influye con su acción en el resto de la naturaleza o en parte del mismo. Es en este sentido que puede afirmarse que el producto del animal se incorpora inmediatamente a éste, mientras que el hombre se enfrenta a su producto como algo distinto, objetivado, o que el animal produce unilateralmente —según su propia medida— y el hombre universalmente —sin límites, o sin otros límites que los de la propia naturaleza misma.

En *El Capital*, escribe Marx: «Concebimos el trabajo bajo una forma en la cual pertenece exclusivamente *al hombre*. Una araña ejecuta operaciones que recuerdan las del tejedor, y una abeja avergonzaría, por la construcción de las celdillas de su panal, a más de un maestro

[67] *Manuscritos: economía y filosofía, cit.*, p. 112.

albañil. Pero lo que distingue ventajosamente al peor maestro albañil de la mejor abeja es que el primero ha moldeado la celdilla en su cabeza antes de construirla en la cera. Al consumarse el proceso de trabajo surge un resultado que antes del comienzo de aquél ya existía en la *imaginación del obrero*, o sea *idealmente*. El obrero no sólo *efectúa* un cambio de forma de lo natural; en lo natural, al mismo tiempo, *efectiviza su propio objetivo*, objetivo que él *sabe* que determina, como una ley, el modo y manera de su accíonar y al que tiene que subordinar su voluntad. Y esta subordinación no es un acto aislado. Además de esforzar los órganos que trabajan, se requiere del obrero, durante todo el transcurso del trabajo, la voluntad *orientada a un fin*, lo cual se manifiesta como *atención*» [68].

En este punto, Marx se presenta una vez más como seguidor y heredero de Hegel, al que, no obstante, sigue siendo necesario «poner sobre los pies». Hegel es el primer filósofo que supera la antinomia clásica entre causalidad y teleología, al poner de relieve que la posición por parte del hombre de fines que orientan su acción sitúa a aquéllos dentro de la cadena causal en igualdad de derechos con los demás factores [69].

En la medida en que el hombre somete su acción productiva a un proyecto consciente deja de tener una existencia limitada a lo fenoménico y se manifiesta como ser libre. «El hombre es un ser genérico no sólo porque en la teoría y en la práctica toma como objeto suyo el género, tanto el suyo propio como el de las demás cosas, sino también, y esto no es más que otra expresión para lo mismo, porque se relaciona consigo mismo como el género actual, viviente, porque se relaciona consigo mismo como un ser *universal* y por eso libre» [70]. Este relacionarse universalmente consigo mismo y con la naturaleza, relación no limitada por el género sino, al contrario, género constituido por la universalidad de dicha relación; es decir, esta relación productiva con la naturaleza que no es su mera reproducción o que, para emplear la terminología de *El Capital*, no es su reproducción simple sino su reproducción ampliada y modificada, configura al trabajo como actividad transformadora.

«Al producir sus medios de vida, el hombre produce indirectamente su vida material.

«El modo como los hombres producen sus medios de vida (...) Este modo de producción no debe considerarse solamente en cuanto es la reproducción de la existencia física de los individuos. Es ya, más bien, un determinado modo de la actividad de estos individuos, un determinado modo de manifestar su vida, un determinado *modo de vida* de los mismos. Tal y como los individuos manifiestan su vida, así son.

[68] *El Capital, cit.*, libro I, vol. I, p. 216.
[69] *Cf.*, sobre el tema, Carlos Astrada, *Trabajo y alienación*, pp. 58 y ss.; Siglo XX, Buenos Aires, 2ª edición, 1965.
[70] *Manuscritos: economía y filosofía, cit.*, p. 110.

Lo que son coincide, por consiguiente, con su producción, tanto con *lo que* producen como con el modo *como* producen»[71].

En el trabajo alienado, el hombre produce y reproduce no solamente mercancías, capital, etc.; se produce y reproduce a sí mismo como trabajador socialmente determinado, reproduce la alienación de su ser genérico, miembro de la especie. Pero, si dejamos de lado, de momento, la determinación social del trabajo, si consideramos el trabajo en general abstraído de las condiciones sociales en que se realiza, entonces el trabajo es —y esta característica se conserva bajo todas las formas que el trabajo pueda aportar— el modo en que el hombre transforma la naturaleza y, por ende, se transforma a sí mismo.

Por ello creemos poderos afirmar que, con independencia de que Marx indicara tal cosa explícitamente o no —que no lo hizo—, la inclusión del trabajo como parte del proceso educativo se inscribe plenamente y con todo derecho en la relación pedagógica hombre-ambiente que hemos venido estudiando. El trabajo es la relación del hombre con la naturaleza, relación en cuyo carácter transformador hay que insistir, y la naturaleza forma parte de las «circunstancias» del hombre. Naturalmente, la incorporación del educando al trabajo productivo en su determinación social actual, tal como existe, significa su inclusión en una relación pedagógica con un ambiente que, por sí mismo, necesariamente, ha de ser un mal educador, pero esto no es algo privativo de la producción material en su forma presente, sino que se extiende a todo el edificio social que se erige sobre ella. El trabajo, como la sociedad, debe ser transformado, y es en el proceso de esta transformación donde el individuo actual alcanzará su verdadera dimensión humana. La función pedagógica del trabajo material, como la de la sociedad en general, no depende tan sólo de las condiciones en que le es dado al hombre, sino también y sobre todo de la lucha de los hombres contra estas condiciones. Una vez más, la relación pedagógica hombre-ambiente no es unidireccional, sino dialéctica.

[71] *La ideología alemana*, *cit.*, p. 19.

CAPÍTULO IV

LA DIVISIÓN DEL TRABAJO: DESARROLLO UNILATERAL Y FALSA CONCIENCIA

Una de las líneas más fructíferas de la investigación económica marxiana es, sin duda, de cara a la crítica de la educación, la que atañe a la división del trabajo. Marx no se ocupa de la división del trabajo en general, sino de su división capitalista en particular. Deja de lado, aunque tenía noticia de ellas, otras formas históricas de la división del trabajo no basadas sobre el intercambio. Comprende que, si bien la división del trabajo no presupone el cambio de mercancías, éste sí que tiene como punto de partida la división del trabajo. (Un ejemplo de división del trabajo no fundada en el intercambio es la establecida entre los incas)[1]. El interés de Marx se centra, pues, en la división manufacturera e industrial del trabajo y, en el mejor de los casos, en sus antecedentes inmediatos.

La ideología alemana es la primera obra de Marx y Engels que se ocupa de manera sistemática del tema de la división del trabajo. «La más importante división del trabajo físico y espiritual es la separación entre la ciudad y el campo. La contradicción entre el campo y la ciudad comienza con el tránsito de la barbarie a la civilización, del régimen tribal al Estado, de la localidad a la nación, y se mantiene a lo largo de toda la historia de la civilización hasta llegar a nuestros días»[2]. Con la ciudad aparece la necesidad de la organización política y se hace manifiesta la separación de la sociedad en clases; es ya, en sí misma, la expresión de la división del trabajo.

Es en las ciudades medievales donde se desarrolla la división gremial del trabajo. La división entre los gremios puede aparecer todavía como natural, y no existe para nada entre los trabajadores de ca-

[1] *Cf.* K. Marx, ***Contribución a la crítica de la economía política***, p. 86; traducción de J. Merino, Comunicación — Alberto Corazón, Madrid, 2ª edición, 1976.

[2] K. Marx y F. Engels, *La ideología alemana*, p. 55; traducción de Wenceslao Roces, Grijalbo, Barcelona, 4ª edición, 1972.

da gremio. Los propios gremios son un obstáculo que no permite un desarrollo ulterior de la división del trabajo, que sólo tendrá lugar pasando por encima de sus cadáveres. La única limitación que existe al trabajo de cada miembro del gremio es la de sus propios instrumentos de producción. Cada trabajador conoce todos los aspectos del oficio y elabora sus productos desde el principio hasta el fin. Esto permite tanto una cierta satisfacción con el propio trabajo como una «resignada actitud de servidumbre respecto a él» [3].

«El paso siguiente en el desarrollo de la división del trabajo fue la separación de la producción y el cambio, la formación de una clase especial de comerciantes» [4], que a su vez permite que las ciudades se relacionen económicamente unas con otras y da paso a la división del trabajo entre las distintas ciudades [5], que tienden a especializarse, cada una de ellas, en una rama determinada de la producción.

La división del trabajo entre ciudades trae pronto como consecuencia el nacimiento de la manufactura, que somete ramas enteras de la producción de las que desaloja progresivamente a los gremios. La concentración y desarrollo de la manufactura, a su vez, permite la aparición de «la gran industria y, con ella, la aplicación de las fuerzas naturales a la producción, la maquinaria y la más extensa división del trabajo» [6], a la que «arranca la última apariencia de un régimen natural» [7].

Los procesos de desarrollo de la división del trabajo y de la concentración del capital corren paralelos. La propia aparición de las ciudades implica cierta concentración de medios de producción en las mismas; la configuración del comercio como una rama separada exige un nivel determinado del capital comercial, esa «forma antediluviana del capital»; la manufactura solamente es posible gracias a la concentración del capital comercial que se invierte como capital industrial; la gran industria requiere una concentración aún mayor del capital industrial. «La concentración de los instrumentos de producción y la división del trabajo resultan tan inseparables una de otra como lo son, en el régimen político, la concentración de los poderes públicos y la división de los intereses privados» [8]. Para ser más precisos, los pasos dados en la concentración del capital son la condición previa de los pasos a dar por la división del trabajo, siempre dentro del régimen de producción e intercambio de mercancías, y aunque la primera se vea, a su turno, estimulada por la segunda.

«La cooperación fundada en la división del trabajo asume su fi-

[3] *Ibíd.*, p. 59.
[4] *Loc. cit.*
[5] *Ibíd.*, 59-60.
[6] *Ibíd.*, p. 68.
[7] *Ibíd.*, p. 69.
[8] K. Marx, *Miseria de la filosofía*, p. 199; traducción de Dalmacio Negro Pavón, Aguilar, Madrid, 1ª edición, 2ª reimpresión, 1973.

gura clásica en la *manufactura*» [9], que Marx analiza detalladamente en el libro primero de *El Capital*. Esta surge por una parte como una combinación de oficios artesanales independientes que se complementan en la producción de uno o varios productos, o bien como la utilización simultánea por el mismo capital de muchos artesanos que producen algo igual o similar. La manufactura de coches, por ejemplo, reúne en un solo taller a carreros, guarnicioneros, tapiceros, cerrajeros, latoneros, torneros, pasamaneros, vidrieros, pintores, barnizadores, doradores, etc. O bien un capital único emplea al mismo tiempo a múltiples hiladores, o tejedores, etc., primero en sus propios talleres, después en un taller colectivo. En cualquier caso, la suma inicial de procesos laborales identificados con oficios distintos o iguales va dejando paulatinamente paso a la división del proceso de producción en las distintas partes que lo componen.

«Vemos, pues, que el modo en que se origina la manufactura, su formación a partir del artesanado, presenta un carácter dual. Surge, aquélla, por una parte, de la *combinación* de oficios artesanales *autónomos, de índole diversa*, que *pierden su autonomía* y se vuelven unilaterales hasta el punto de no constituir más que operaciones parciales, mutuamente complementarias, en el proceso de producción de una y la misma mercancía. La manufactura se inicia, por otro lado, a partir de la *cooperación de artesanos del mismo oficio*, disgrega el mismo oficio individual en sus diversas operaciones particulares y las aísla y *autonomiza* hasta el punto en que cada una de las mismas se vuelve función exclusiva de un obrero en particular. (...) Pero, cualquiera que sea su punto de arranque, su figura final es la misma: *un mecanismo de producción cuyos órganos son hombres*» [10].

La división manufacturera del trabajo no es sino una forma particular de la cooperación, y como tal debe ser comprendida. Sus raíces no son técnicas, sino sociales, y «varias de sus ventajas derivan de la esencia general de la cooperación, y no de esa forma particular de la misma» [11]. Por lo demás, aunque pueda llevar la descomposición del proceso laboral al paroxismo (recuérdense las dieciocho operaciones en que descompone la producción del alfiler que tanto da que pensar a Adam Smith), tampoco debe ser confundida la manufactura con la producción basada en la maquinaria: «*la maquinaria específica del periodo manufacturero* sigue siendo el *obrero colectivo* mismo, formado por la combinación de muchos obreros parciales» [12].

Se suele distinguir con excesiva ligereza [13] entre «división técnica» y «división social» del trabajo, inevitable la primera y sujeta la segunda a la evolución social. Toda división del trabajo es para Marx

[9] K. Marx, El Capital, libro I, vol II, p. 409; edición y traducción de Pedro Scaron, Siglo XXI, Madrid, 2ª edición, 1975.
[10] *Ibíd.*, pp. 411-412.
[11] Ibíd., p. 412.
[12] *Ibíd.*, p. 424.

un fenómeno social e histórico, lo que no significa que toda forma histórica de la división del trabajo merezca para él el mismo juicio.

Marx distingue, en cambio, entre división manufacturera y división social del trabajo, entendida la primera como la que tiene lugar *dentro* del taller y la segunda como la que se desenvuelve *en el conjunto* de la sociedad. En el marco de la división social del trabajo, los productos respectivos de las unidades independientes se presentan y existen como mercancías; en el seno de la división manufacturera del trabajo, el obrero aisladamente considerado no produce mercancía alguna. La división social se basa en el fraccionamiento de los medios de producción de la sociedad entre muchos propietarios independientes; la división manufacturera, dentro del taller, se basa en la concentración de los medios de producción en las manos de un único capitalista (sea o no una persona única). El equilibrio de los resultados de la división social del trabajo se restablece solamente a *posteriori*, por medio del mercado y la competencia entre los capitales; el equilibrio en la división manufacturera es establecido *a priori* por el capitalista, que es quien organiza la producción en el ámbito del taller. La división social del trabajo parte de la existencia de productores independientes sobre los cuales no existe otra autoridad que la del mercado; su régimen es la anarquía. La división manufacturera del trabajo se basa en la autoridad única del capitalista sobre los hombres que forman parte del mecanismo productivo que es el taller: su régimen es el despotismo [14].

En lo esencial, la introducción de la maquinaria no modifica el carácter de la división del trabajo surgida de la manufactura, al menos en lo que concierne a los obreros mismos. No es la máquina la que introduce la división del trabajo, sino la división del trabajo quien deja espacio libre para la introducción de la maquinaria. Naturalmente, la maquinaria exige cierto nivel científico y técnico, influye a su vez sobre la división del trabajo y, sobre todo, la introducción y utilización masiva de la misma tiene su motor en la competencia intercapitalista y en la configuración de la ciencia y la técnica como una rama específica de la producción. Pero el camino inicial que sigue «es el análisis a través de la división del trabajo, la cual transforma ya en mecánicas las operaciones de los obreros, cada vez más, de tal suerte que en cierto punto el mecanismo puede introducirse en lugar de ellos» [15].

Todo desarrollo de la división del trabajo, a la vez que vuelve cada vez más universal el producto del trabajo social, que convierte en

[13] *V.g.* André Gorz, editor, *Critique de la division du travail*, Seuil, París, 1973.
[14] *Ibíd.*, 432-434.
[15] K. Marx, *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política*, vol. II, p. 227; edición de José Aricó, Miguel Murmis y Pedro Scaron, traducción de Pedro Scaron, Siglo XXI, Madrid 2ª edición, 1972.

multilateral el sistema de las necesidades sociales y las formas de satisfacerlas, reduce, por el contrario, a una unilateralidad y parcialidad cada vez mayores el trabajo de cada individuo [16]. Ya la división entre la ciudad y el campo es para Marx «la expresión más palmaria de la absorción del individuo por la división del trabajo, absorción que convierte a unos en limitados animales urbanos y a otros en limitados animales rústicos, reproduciendo diariamente este antagonismo de intereses» [17]. En los gremios, la división del trabajo, por el mismo acto, forma a aprendices, oficiales y maestros en un oficio y les excluye del conocimiento de los otros. Pero es en la manufactura y la gran industria donde alcanza su cénit la unilateralidad del trabajo. «La manufactura promueve el virtuosismo del obrero detallista, puesto que reproduce en el interior del taller y lleva sistemáticamente hasta sus extremos la segregación natural de los oficios, segregación a la que ya encontró, preexistente, en la sociedad» [18]. Por sí misma, la manufactura convierte al trabajador en «obrero parcial», le condena a ejecutar de por vida una o una serie de operaciones simples y «convierte su cuerpo entero en órgano automático y unilateral de dicha operación» [19]. «Desarrolla fuerzas de trabajo que por naturaleza sólo sirven para desempeñar una función especial y unilateral» [20].

Todo lo que el género gana con el desarrollo de la producción, lo pierde el individuo considerado en particular. «Lo que caracteriza la división del trabajo en el interior de la sociedad moderna es que engendra las especialidades, las especies, y con ellas el idiotismo del oficio» [21].

La manufactura, en fin, lleva al extremo la forma más importante de la división del trabajo, la separación entre el trabajo manual y el trabajo intelectual. Por un lado, elimina cualquier componente intelectual en el trabajo del obrero, que reduce a una serie de movimientos más o menos automáticos (el taylorismo es la culminación de este proceso); por otra, autonomiza el trabajo científico y técnico y lo somete por entero a la férula del capital. Sobre este tema, al que Marx concede la máxima importancia («la división del trabajo sólo se convierte en verdadera división a partir del momento en que se separan el trabajo físico y el intelectual») [22] volveremos más adelante, cuando tratemos de la relación entre división del trabajo y falsa conciencia.

Este desarrollo unilateral no afecta solamente a los trabajadores manuales, sino también a los trabajadores intelectuales; no solamente a los trabajadores, sino también a quienes viven sin trabajar, del trabajo de los demás. «De este modo, la sociedad, hasta aquí, ha ve-

[16] *Ibíd.*, vol III, p. 169.
[17] K. Marx, *La ideología alemana*, *cit.*, p. 56.
[18] K. Marx, *El Capital*, *cit.*, libro I, vol. II, p. 413.
[19] *Ibíd.*. p. 412.
[20] *Ibíd.*, p. 425.
[21] K. Marx, *Miseria de la filosofía*, *cit.*, p. 205.
[22] K. Marx y F. Engels, *La ideología alemana*, *cit.*, p. 32.

nido desarrollándose siempre dentro de un antagonismo, que entre los antiguos era el antagonismo de libres y esclavos, en la Edad Media el de la nobleza y los siervos y en los tiempos modernos es el que existe entre la burguesía y el proletariado. Y esto es lo que explica, de una parte, el modo "inhumano", anormal, con que la clase dominada satisface sus necesidades y, de otra parte, las limitaciones con que se desarrolla el intercambio y, con él, toda la clase dominante, de tal modo que estas limitaciones con que tropieza el desarrollo no consisten solamente en la exclusión de una clase, sino también en el carácter limitado de la clase excluyente y en que lo "inhumano" se da también en la clase dominante»[23]. De ahí que la alternativa educativa marxiana (régimen combinado de la educación y la producción material) se presente como tal también para las clases dominantes, con independencia de que éstas puedan sentirse satisfechas en su existencia limitada, sin duda bastante más llevadera que la de los trabajadores.

Así, si bien el capital tiende a llevar a cabo una utilización cada vez más universal y a asegurar un desarrollo creciente de las fuerzas productivas (la ciencia y la técnica, la maquinaria, la cooperación, los recursos naturales), no puede decirse lo mismo sobre la más importante de ellas, la fuerza de trabajo, el hombre, cuya fuerza productiva se desarrolla de forma autónoma y antitética con él mismo. «Así como el capital tiene una tendencia a *aumentar desmesuradamente las fuerzas productivas*, limita, hace unilateral, etc., *a la principal fuerza productiva, el hombre* mismo; en suma, tiene tendencia a limitar las fuerzas productivas»[24].

Hay una excepción, no obstante, a la tendencia del capital a convertir al trabajo en una actividad cada vez más parcial y limitada, excepción que Marx no deja de reconocer[25]. Se trata de las nuevas funciones comprehensivas que surgen con el propio desarrollo de la manufactura y la gran industria (funciones técnicas, de supervisión y control, etc.). Pero estas funciones representan un papel minoritario dentro del conjunto de la producción capitalista, son la excepción hecha necesaria por la regla y no invierten ni debilitan la tendencia general apuntada.

La hiperespecialización no afecta únicamente a los trabajadores manuales, sino, igualmente, a los trabajadores intelectuales. Lukács señaló ya «el modo de trabajar completamente mecanizado, "sin espíritu", de la burocracia inferior», su «tratamiento cada vez más *formal*-racionalista de todas las cuestiones», la «separación, cada vez más radical, de la esencia material cualitativa de las "cosas" de la operación burocrática», la «intensificación monstruosa de la especialización unilateral» en ella[26]. Serge Mallet, Radovan Richta y André

[23] *Ibíd.*, p. 517.

[24] K. Marx, *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política*, *cit.*, vol. I, p. 376.

[25] K. Marx, *El Capital*, *cit.*, libro I, vol II, p. 426.

[26] G. Lukács, *Historia y conciencia de clase*, p. 141; traducción de Manuel Sacristán, Grijalbo, Barcelona, 2ª edición, 1975.

Gorz, entre otros, han llamado la atención sobre el hecho de que una proporción creciente de los técnicos y científicos se ve sometida al mismo proceso de parcelación del trabajo que antes sufrieran los trabajadores manuales[27].

La división del trabajo, por otra parte, al contrario de lo que en algún momento pudiera creer Adam Smith, prescinde casi por entero de la destreza del trabajador. En la producción artesanal, el trabajador, aun dentro de las limitaciones de su oficio, alcanza un desarrollo importante de su destreza laboral. Hasta cierto punto, su producción se distingue todavía más por la calidad que por la cantidad. En el tránsito de aprendiz a maestro llega a dominar el oficio y puede sentir cierto interés por el mismo, interés que se manifiesta en el carácter a veces casi artístico —artesano— de sus obras. La manufactura, por el contrario, al tiempo que continúa moviéndose sobre la estrecha base técnica del artesanado, prescinde de la destreza que en aquél podía desarrollarse, promueve el «virtuosismo del obrero detallista»[28] y «genera una clase de trabajadores que la industria artesanal excluía por entero, los llamados *obreros no calificados*», haciendo «de la carencia de todo desenvolvimiento una especialización»[29] (irónicamente, los trabajadores sin ninguna cualificación profesional reciben todavía hoy en Francia el nombre de «O.S.»: *ouvriers spécialisés).*

Si en la producción artesanal o en las primeras manufacturas, que no son más que una suma de oficios, se exigía al trabajador el desarrollo de una importante destreza propia, nada de esto es necesario cuando, ulteriormente, la misma manufactura procede al análisis y descomposición del proceso laboral en sus partes más simples, ni, con mayor razón, a partir de la introducción de la maquinaria. «Los conocimientos, la inteligencia y la voluntad que desarrollan el campesino o el artesano independientes, aunque más no sea en pequeña escala —al igual que el salvaje que ejerce todo el arte de la guerra bajo la forma de astucia personal—, ahora son necesarios únicamente para el taller en su conjunto»[30]. En la manufactura, esta destreza encarna en el capital que organiza el proceso productivo. En la industria moderna encarna en la máquina: «La acumulación del saber y la destreza, de las fuerzas productivas generales del cerebro social, es absorbida así, con respecto al trabajo, por el capital y se presenta por ende como propiedad del capital, y más precisamente del *capital fixe*»,[31] es decir, de la maquinaria.

[27] Sobre este punto, véase André Gorz, *Technique, techniciens et lutte des classes*, en *Critique de la division du travail*, *cit.*, pp. 249-295.

[28] K. Marx, *El Capital*, *cit.*, libro I, vol. II, p. 413.

[29] *Ibíd.*, p. 426.

[30] *Ibíd.*, p. 439.

[31] K. Marx, *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política*, cit., vol. II, p. 220.

Al sustituir las operaciones más complejas por otras más simples, la manufactura, y sobre todo la gran industria basada en la maquinaria, vuelven incluso obsoletos los procesos de aprendizaje anteriores. Así ocurre, por ejemplo, en el caso de las imprentas inglesas, referido por Marx [32], donde el antiguo pasaje de los aprendices desde los trabajos más fáciles hasta los más complicados, a través de un proceso de aprendizaje que les llevaba a convertirse en impresores, se ve sustituido, tras la introducción de la máquina de imprimir, por la combinación de un obrero adulto encargado de vigilar la máquina con un grupo de asistentes jóvenes ocupados en alimentarla, para lo cual no se necesita —y, por consiguiente, no reciben ni recibirán— ningún género de formación profesional.

A un rapsoda de la gran industria capitalista como Andrew Ure, el autor de *Philosophy of Manufactures*, profusamente citado por Marx, no se le escapa este aspecto de la maquinaria, ni tampoco su vertiente micropolítica:

«Cuando Adam Smith escribió su inmortal obra sobre los elementos de la economía política apenas se conocía todavía el sistema automático en la industria. La división del trabajo le pareció, con razón, el gran principio del perfeccionamiento en la manufactura; demostró en la fábrica de alfileres que al perfeccionarse por la práctica en un único y mismo punto, un obrero resulta más expeditivo y menos costoso. (...) Pero lo que en tiempo del doctor Smith podía servir como útil ejemplo hoy induciría al público a errar en relación con el principio real de la industria manufacturera. En efecto, la distribución, o, más bien, la adaptación de los trabajos a las distintas capacidades individuales casi no interviene en el plan de operaciones de las manufacturas automáticas: al contrario, siempre que cualquier procedimiento exige mucha destreza y mano segura se le aparta del alcance del obrero demasiado hábil e inclinado, a menudo, a irregularidades de diversas clases, para encargárselo a un mecanismo especial cuya operación automática está tan bien regulada que un niño puede vigilarla.

«(...) La debilidad de la naturaleza humana es tal que cuanto más hábil es el obrero más caprichoso e intratable se vuelve y, por consiguiente, resulta menos adecuado en un sistema mecánico en cuyo conjunto sus ocurrencias caprichosas pueden causar un daño considerable.

«(...) El fin constante y la tendencia de todo perfeccionamiento en el mecanismo consiste, en efecto, en prescindir por completo del trabajo del hombre y en disminuir el precio, sustituyendo la industria del obrero adulto por la de las mujeres y los niños, o el trabajo de hábiles artesanos por el de obreros bastos (...). Esta tendencia a no emplear más que niños de mirada viva y dedos finos, en lugar de jornaleros que posean una larga experiencia, demuestra que el dogma escolástico de la división del trabajo conforme a los diferentes grados de habilidad ha sido por fin abandonado por nuestros manufactureros ilustrados» [33].

[32] K. Marx, *El Capital, cit.*, libro I, vol. II, p. 590.

[33] Andrew Ure, *Philosophie des manufactures ou Economie industrielle*, t. I, cap. 1.°, citado por Marx en *Miseria de la filosofía, cit.*, pp. 202-205.

Vale la pena detenerse en este punto, rara vez suficientemente destacado, de la eficacia disciplinaria y «bélica» de la división del trabajo contra los obreros industriales. Ya antes hemos indicado la diferencia señalada por Marx entre la anarquía en que se desarrolla la división social del trabajo y el despotismo a que está sometida su división manufacturera, en el interior del taller. El tema había aparecido ya en la *Miseria de la filosofía*: «en el interior del taller moderno la división del trabajo está minuciosamente reglamentada por la autoridad del empresario» [34]. En *El Capital* Marx cita de nuevo en su apoyo a Andrew Ure, tan clarividente como cínico o ingenuo. Refiriéndose al inventor de los telares continuos (*throstles*), Arkwright, escribe Ure: «en la fábrica automática, la principal dificultad (...) radicaba (...) en la disciplina necesaria para lograr que los hombres abandonaran sus hábitos inconstantes de trabajo e *identificarlos con la regularidad invariable del gran autómata*. Pero inventar un código disciplinario adaptado a las necesidades y a la velocidad del sistema automático y aplicarlo con éxito, era una empresa digna de Hércules, ¡y en eso consiste la noble obra de Arkwright!» [35]. Es lo que Marx llama la máquina «no sólo como *autómata*, sino también como *autócrata*» [36].

«Se podría escribir», dice Marx, «una historia entera de los inventos que surgieron, desde 1830, como medios bélicos del capital contra los amotinamientos obreros» [37]. Es, una vez, más, el doctor Ure quien suministra los mejores testimonios: una máquina para estampar colores que sirve a los capitalistas para «librarse de esa *esclavitud insoportable*», es decir, de condiciones contractuales que todavía les parecían molestas, y restablecer sus «*legítimos derechos*», invocando para ello el auxilio de los recursos de la ciencia; o un invento para preparar urdimbres, gracias a la cual unos obreros en huelga, «la horda de los descontentos, que atrincherada tras las viejas líneas de la división del trabajo se creía invencible, se vio atacada por los flancos, con sus medios de defensa aniquilados *por la moderna táctica de los maquinistas*»; o la *self-acting mule*, que «*confirma la doctrina propuesta por nosotros, según la cual cuando el capital pone la ciencia a su servicio, impone siempre la docilidad a la rebelde mano de trabajo*» [38].

Esta función sigue plenamente vigente hoy, como puede observarse en las recientes reestructuraciones de la gigantesca empresa italiana

[34] *Ibíd.*, p. 195.

[35] A. Ure, *Philosophy of Manufactures*, p. 15, citado en K. Marx, *El Capital, cit.*, libro I, vol. II, p. 517.

[36] *Ibíd.*, p. 512.

[37] *Ibíd.*. p. 530.

[38] Citado por Marx, *ibíd.*, p. 531.

FIAT o en la diferente composición del capital en empresas alemanas que fabrican los mismos productos en su propio país de origen (con un movimiento obrero fuertemente organizado, de larga tradición y que se beneficia de una escasez relativa de mano de obra, al que se ataca sustituyéndolo por máquinas) y en países del norte de África (donde la clase obrera carece de organización y combatividad, encontrándose todavía en proceso de formación, lo que permite una utilización extensiva del trabajo), por emplear dos ejemplos bien conocidos. Por lo demás, desde los primeros estadios de la introducción de la maquinaria en la industria, los trabajadores comprendieron rápidamente que se trataba de un arma contra ellos y reaccionaron por todos los medios a su alcance, incluidas las revueltas acompañadas de la destrucción masiva de las nuevas máquinas (los luditas). Tales movimientos, sin embargo, orientados contra la corriente de la historia, no hicieron sino acelerar el proceso mismo al que se oponían.

No fue Marx el primer autor que denunció los aspectos negativos de la división del trabajo en general, ni, en particular, sobre el desarrollo individual del hombre. Numerosos economistas y escritores socialistas o socializantes lo habían hecho, con mayor o menor acierto, antes que él. Como siempre fue una obsesión del autor de *El Capital* la de restablecer a cada cual sus derechos en el desarrollo y la crítica de la economía política, pueden encontrarse en su obra abundantes referencias a juicios de valor anteriores, que él mismo asume en todo o en parte, sobre los efectos de la división del trabajo. Reproduciremos aquí algunos de los pasajes correspondientes, en cuanto que ilustran, a veces de manera muy brillante, tales efectos.

Smith: «en la realidad la diferencia de talentos naturales entre los individuos es bastante menor de lo que creemos. Las aptitudes tan diferentes que parecen distinguir a los hombres de las distintas profesiones, cuando han llegado a la madurez, no constituyen tanto la *causa* como el *efecto* de la división del trabajo»[39]. Say: «La división del trabajo es un *cómodo* y *útil* medio, un hábil empleo de las fuerzas humanas para el desarrollo de la sociedad, pero disminuye la *capacidad de cada hombre individualmente considerado*»[40]. Lemontey: «Nos sorprendemos admirados al ver que entre los antiguos el mismo personaje es a la vez, en grado eminente, filósofo, poeta, orador, historiador, sacerdote, administrador, general del ejército. Nuestras almas se espantan ante la perspectiva de un tan vasto dominio. Cada uno planta su seto y se encierra en su cercado. Ignoro si a causa de este recorte el campo se agranda, pero estoy seguro de que el hombre se achica»[41]. Ferguson: «Habría incluso que dudar si la capacidad general de una nación crece en proporción al progreso de las artes.

[39] Citado por Marx en *Miseria de la Filosofía, cit.*, p. 186, y en *Manuscritos: economía y filosofía, cit.*, p. 170.
[40] Parafraseado por Marx en *Manuscritos: economía y filosofía, cit.*, p. 174.
[41] Citado por Marx en *Miseria de la filosofía, cit.*, p. 205.

Varias artes mecánicas (...) tienen perfecto éxito cuando les falta totalmente el socorro de la razón y del sentimiento, y la ignorancia es la madre de la industria tanto como de la superstición. La reflexión y la imaginación están expuestas a extraviarse: pero el hábito de mover el pie o la mano no dependen ni de una ni de otra. Por eso podría decirse que la perfección, respecto a las manufacturas, consiste en poder prescindir de la inteligencia, de manera que sin esfuerzo mental el taller pueda ser considerado como una máquina cuyas partes son los hombres (...) El general puede ser muy hábil en el arte de la guerra, mientras que todo el mérito del soldado se limita a ejecutar algunos movimientos con el pie o con la mano. Uno puede haber ganado lo que ha perdido el otro (...) En un período en el cual todo se halla dividido, el arte de pensar puede constituir por sí mismo un oficio aparte»[42]. Say de nuevo: «en la división del trabajo, la misma causa que produce el bien engendra el mal»[43]. Smith, una vez más: «El espíritu de la mayor parte de los hombres se desenvuelve necesariamente a partir de sus ocupaciones diarias. Un hombre que pasa su vida entera ejecutando unas pocas operaciones simples (...) no tiene oportunidad de ejercitar su entendimiento (...) En general, se vuelve tan estúpido e ignorante como es posible que llegue a serlo un ser humano (...) La uniformidad de su vida estacionaria corrompe de un modo natural el *empuje* de su inteligencia (..) Destruye incluso la energía de su cuerpo y lo incapacita para emplear su fuerza con vigor y perseverancia en cualquier otro terreno que no sea la actividad detallista para la que se lo ha adiestrado. De este modo, su destreza en su actividad especial parece haber sido adquirida a expensas de sus virtudes intelectuales, sociales y marciales. Ahora bien, en toda sociedad industrial y civilizada, es ésta la condición en la que tiene *necesariamente* que caer el pobre que trabaja, o sea, la gran masa del pueblo»[44]. Urquhart: «Subdividir a un hombre es ejecutarlo, si merece la pena de muerte, o si no la merece asesinarlo (...) La subdivisión del trabajo es el asesinato de un pueblo»[45].

«La extensión de la maquinaria y la división del trabajo», afirma el *Manifiesto Comunista*, «quitan a éste, en el régimen proletario actual, todo carácter autónomo, toda libre iniciativa y todo encanto para el obrero. El trabajador se convierte en un simple resorte de la máquina, del que sólo se exige una operación mecánica, monótona, de fácil aprendizaje»[46].

[42] Citado por Marx, *ibíd.*, pp. 187-188, y de nuevo en *El Capital*, *cit.*, libro I, vol. II, p. 440.
[43] Citado por Marx, *Miseria de la filosofía, cit.*, p. 441.
[44] Citado por Marx, *El Capital, cit.*, p. 187.
[45] Citado por Marx, *ibíd.*, p. 442.
[46] K. Marx y F. Engels, *El manifiesto comunista*, p. 79; traducción de Wenceslao Roces, Ayuso, Madrid, 1974.

Marx es plenamente consciente del efecto nefasto de la división manufacturera del trabajo y la maquinaria sobre el desarrollo fisiológico e intelectual de los individuos: «la continuidad de un trabajo uniforme destruye la tensión y el impulso de los espíritus vitales, que encuentran su esparcimiento y su estímulo en el cambio mismo de actividades» [47]. Si el trabajador gremial desarrollaba una gama más o menos amplia de actividades —descansando, como Menéndez Pidal, de la una con la otra, valga la expresión—, la descomposición manufacturera del trabajo le obliga a realizar incesantemente y de manera repetitiva las mismas o la misma operación, convirtiendo en tiempo de trabajo los poros que antes suponía el cambio de actividades. Y si en la manufactura es todavía el trabajador mismo quien emplea la herramienta de acuerdo con su propio ritmo de trabajo, sometido a sus características biológicas y sus disposiciones psicológicas particulares, o por lo menos limitado por ellas, en la industria moderna es la maquinaria quien se sirve del hombre y lo somete a su propia cadencia de funcionamiento, determinando al extremo hasta sus más pequeños movimientos. «El trabajo mecánico agrede de la manera más intensa el sistema nervioso, y a la vez reprime el juego multilateral de los músculos y confisca toda actividad libre, física e intelectual del obrero. Hasta el hecho de que el trabajo sea más fácil se convierte en medio de tortura, puesto que la máquina no libera del trabajo al obrero, sino de contenido a su trabajo» [48].

Como la maquinaria simplifica al máximo las tareas, por una parte, y suministra por sí misma la fuerza motriz, por otra, permite, por consiguiente, la sustitución en masa de los obreros varones adultos y más o menos cualificados por las mujeres y los niños. El grupo de trabajadores que elabora el producto en la manufactura deja paso al formado por un trabajador adulto que vigila y controla la máquina y una serie de peones que asisten a éste o alimentan a aquélla, generalmente niños. «¡*Trabajo femenino e infantil* fue, por consiguiente, la primera consigna del empleo *capitalista* de maquinaria!» [49]. En la medida en que esta mano de obra resulta incomparablemente más barata que la de los trabajadores adultos, en tanto que no haya una legislación efectiva que impida su utilización, la mera posibilidad de su empleo es ya, automáticamente, su realidad. Ello se traduce en someter a hombres y mujeres, ya desde la infancia, a todas las características de parcialidad, unilateralidad, monotonía, embrutecimiento, etc., características de la división del trabajo fabril. «Se utiliza *abusivamente* la maquinaria para transformar al obrero, desde su infancia, en parte de una máquina parcial» [50].

[47] K. Marx, *El Capital, cit.*, libro I, vol. II, p. 415.
[48] *Ibíd.*, pp. 515-516.
[49] *Ibíd.*, p. 481.
[50] *Ibíd.*, p. 515.

Ahora bien, el desarrollo y los efectos de la división del trabajo no son lineales y armónicos, ni siquiera como realidad indeseable y condenable, sino antitéticos. Todo lo que de una parte es pobreza, miseria, limitación, unilateralidad, cretinismo, embrutecimiento, de otra es riqueza, plenitud, expansión, multilateralidad, espíritu, florecimiento cultural. Tiene lugar así una fuerte polarización social en la que el «progreso», si bien no puede ocultar la pobreza absoluta que el desarrollo del capital genera en todas partes, agrava sin cesar la miseria relativa, la diferencia. La diferencia no es simplemente diferencia cuantitativa, sino contradicción; la escasez no es escasez a secas, sino el polo negativo de la contradicción.

El aspecto más visible de esta antítesis es el desequilibrio entre la concentración de la riqueza material en un extremo y la difusión de la pobreza en el otro. Es el carácter contradictorio de la división del trabajo que, por una parte, genera un desarrollo hasta entonces desconocido de las fuerzas productivas sociales y la riqueza material producida por ellas, y, por otra, se traduce en miseria absoluta y/o relativa para la inmensa mayoría de la población y, en particular, de la población trabajadora.

La división del trabajo, en cuanto que es una forma de la cooperación y permite la sustitución de trabajo vivo por trabajo acumulado, de los hombres por las máquinas, desarrolla sin cesar las fuerzas productivas del trabajo mismo, pero empobrece y limita a la principal fuerza productiva: el hombre. «En tanto que la división del trabajo eleva la fuerza productiva del trabajo, la riqueza y el refinamiento de la sociedad, empobrece al obrero hasta reducirlo a máquina» [51]. «No sólo desarrolla la fuerza productiva social del trabajo para el capitalista, en vez de hacerlo para el obrero, sino que la desarrolla mediante la mutilación del obrero individual. Produce nuevas condiciones para la dominación que el capital ejerce sobre el trabajo. De ahí que, si bien, por una parte, se presenta como progreso histórico y fase necesaria de desarrollo en el proceso de formación económica de la sociedad, aparece por otra parte como medio para una explotación civilizada y refinada» [52].

Ya vimos antes que el saber y la destreza del trabajador artesanal solamente eran necesarias, en la manufactura, para el taller en su conjunto. Las fuerzas intelectuales del trabajo, entendido como trabajo social, ya no se presentan como producto y propiedad suyos, sino como propiedad e incluso producto del capital. «Si las potencias intelectuales de la producción amplían su escala en un lado, ello ocurre porque en otros muchos lados se desvanecen. Lo que pierden los obreros parciales *se concentra* enfrentado a ellos, en el capital» [53].

El trabajo «produce espíritu, pero origina estupidez y cretinismo

[51] K. Marx, *Manuscritos: economía y filosofía, cit.*, p. 57.
[52] K. Marx, *El Capital, cit.*, libro I, vol. II, p. 444.
[53] *Ibíd.*, pp. 439-440.

para el trabajador»[54]. Las producciones más elevadas del trabajo humano sólo son posibles, en el régimen de la división capitalista del trabajo, gracias a la deshumanización del trabajo productivo de la mayoría. «La concentración exclusiva del talento artístico en individuos únicos y la consiguiente supresión de estas dotes en la gran masa es una consecuencia de la división del trabajo»[55].

Esta polaridad se hace carne en la existencia de una minoría que, beneficiándose del excedente económico producido por la mayoría a costa de su propia privación, monopoliza el desarrollo humano. Marx cita en su apoyo al cura Townsend, apologista satisfecho de la situación existente: «Parece ser *una ley natural* que los pobres, hasta cierto punto, sean imprόvidos (*improvident*) de manera que siempre *haya algunos* (*that there always may be some*) que desempeñen los oficios más serviles, sórdidos e innobles en la comunidad. De esta suerte se aumenta el fondo de felicidad humana (*the fund of human happiness*), los seres más delicados (*the more delicate*) se ven libres de trabajos enfadosos (...) y pueden cultivar sin molestias vocaciones superiores (...) La ley de pobres tiende a destruir la armonía y la belleza, la simetría y el orden *de ese sistema* establecido en el mundo *por Dios y la naturaleza*»[56]. O, en boca de un autor menos convencido de la necesidad y justificación divina y natural de lo que le rodea, Storch, citado aprobatoriamente por Marx: «*El progreso de la riqueza social* engendra *esa clase útil de la sociedad* (...) que ejerce las ocupaciones más fastidiosas, viles y repugnantes, que echa sobre sus hombros, en una palabra, *todo* lo que la vida tiene de desagradable y de esclavizante, proporcionando así *a las otras clases* el tiempo libre, la serenidad de espíritu y la dignidad convencional (*c'est bon!*) [exclamación de Marx, MFE] del carácter», etc.[57]

Esta polarización se manifiesta, en fin, en la multilateralidad del sistema de las necesidades generado por el desarrollo del capital y la unilateralidad a que se ve reducida la producción individual[58], en el desarrollo y multiplicación de las necesidades de la sociedad tomada en su conjunto y su restricción para los distintos grupos sociales o individuos, en las distintas necesidades y la distinta forma de satisfacer necesidades en principio iguales en los dos extremos de la sociedad. «Esta enajenación [de las necesidades, MFE] se muestra parcialmente al producir el refinamiento de las necesidades y de sus medios de una parte, mientras produce bestial salvajismo, plena, brutal y abstracta simplicidad de las necesidades de la otra»[59].

[54] K. Marx, *Manuscritos: economía y filosofía, cit.*, p. 108.
[55] K. Marx y F. Engels, *La ideología alemana, cit.*, p. 470.
[56] K. Marx, *El Capital, cit.*, libro I, vol. III, pp. 806-807.
[57] *Ibíd.*, p. 807.
[58] *Cf.* K. Marx, *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política, cit.*, vol. III, p. 169, fragmento ya aludido antes.
[59] K. Marx, *Manuscritos: economía y filosofía, cit.*, pp. 157-158.

En cuanto «expresión del carácter social del trabajo dentro de la enajenación»[60], «la división del trabajo lleva aparejada (...) la contradicción entre el interés del individuo concreto o de una determinada familia y el interés común de todos los individuos relacionados entre sí, interés común (...) que se presenta en la realidad, ante todo, como una relación de mutua dependencia de los individuos entre quienes aparece dividido el trabajo». Además, «la división del trabajo nos brinda ya el primer ejemplo de cómo, mientras los hombres viven en una sociedad natural, mientras se da, por tanto, una separación entre el interés particular y el interés común, mientras las actividades, por consiguiente, no aparecen divididas voluntariamente, sino por modo natural, los actos propios del hombre se erigen ante él como un poder ajeno y hostil, que le sojuzga, en vez de ser él quien los domine»[61]. (Huelga decir que la sociedad y la división «naturales» sólo son tales en cuanto que funcionan por encima de la conciencia de los hombres). El «interés común» del que habla aquí Marx no es distinto del buscado por la «mano invisible» de Smith o, más prosaicamente, el mercado. La diferencia estriba en que para Marx no se trata de un interés común a toda la sociedad, sino a la clase dominante en exclusiva, de la misma manera que la comunidad no es sino la comunidad de los miembros de esta clase.

En la medida en que la interdependencia de los trabajos humanos sólo puede manifestarse a través del mercado y la competencia, es decir, a través de mecanismos que los hombres, lejos de controlar, simplemente soportan; en tal medida, decimos, la interdependencia de los trabajos se presenta ante éstos como algo extraño. Esto vale tanto para el trabajador que se ve empujado hacia una u otra rama de la división del trabajo por las presiones del mercado de mano de obra como para el capitalista ante quien las crisis se presentan como catástrofes naturales más o menos inesperadas.

La fuerza productiva de la combinación de los trabajos aislados, que no por ello deja de ser, en su origen, una fuerza productiva del trabajo mismo combinado, se presenta ante los trabajadores como fuerza productiva del capital. «En su combinación este trabajo se presenta (...) al servicio de una voluntad ajena y de una inteligencia ajena, dirigido por ella. Este trabajo tiene su *unidad espiritual* fuera de sí mismo, así como su unidad material está subordinada a la *unidad objetiva* de la *maquinaria*, del *capital fixe*, que como *monstruo animado* objetiva el pensamiento científico y es de hecho el coordinador. (...) El trabajo *combinado* o *colectivo* puesto de esta suerte —tanto en cuanto actividad como transmutado en objeto, de forma estática— es puesto a la vez directamente como un otro del trabajo individual realmente existente: en cuanto *objetividad ajena* (propiedad ajena) e igualmente como *subjetividad ajena* (la del capital)»[62].

[60] *Ibíd.*, p. 169.
[61] K. Marx y F. Engels, *La ideología alemana, cit.*, p. 34.
[62] K. Marx, *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política, cit.*, vol. I, p. 432.

La unidad de los procesos laborales aislados solamente existe, pues, fuera de éstos: en el capital como cosa y como persona, en la máquina y el capitalista; *es* en la primera, *se sabe* en el segundo.

Por esto afirma Marx de «la sustantivación de las relaciones sociales que es inevitable dentro de la división del trabajo» [63]. Esto vale tanto para la esfera de la producción como para la de la distribución, pues también en ésta «la misma división del trabajo que los convierte en *productores privados independientes* [a los poseedores de mercancías, MFE], hace que el proceso de producción y las relaciones suyas dentro de ese proceso sean *independientes de ellos mismos*, y que la independencia recíproca entre las personas se complemente con un sistema de dependencia multilateral y propio de cosas» [64]. En suma, que las relaciones personales establecidas en el proceso de la producción se presentan enajenadas, reificadas, como *nexus rerum*, como relaciones propias de cosas y entre cosas. (Pero los procesos de reificación son algo que sólo trataremos en detalle en el próximo capítulo). Así como en el intercambio la equiparabilidad de los trabajos humanos se presenta como propiedad de las mercancías de cambiarse entre sí —o propiedad del dinero de cambiarse por todas las otras mercancías—, en el proceso de producción la relación entre los trabajos se presenta como relación *puesta* por el capital, como si la máquina poseyera «un alma propia»: el trabajo objetivado, la cosa, domina al trabajo vivo, al hombre [65].

Resta analizar la influencia determinante de la división del trabajo en el surgimiento y consolidación de la falsa conciencia.

Si atendemos a la división social del trabajo, es decir, a la división del trabajo en el conjunto de la sociedad, su primer efecto, ya tratado parcialmente y que volverá a serlo en el capítulo siguiente, es la visión de las leyes económicas como leyes naturales, incontrolables por los hombres, que se hacen sentir catastróficamente o, en todo caso, por detrás y por encima de la voluntad humana, forma naturalista de la conciencia que no se aleja mucho de la comprensión del salvaje. El hecho de que, de Keynes a nuestros días, el capital haya hecho notables progresos en el conocimiento de sus propias leyes, no termina de eliminar el problema para los capitalistas mismos ni empieza a hacerlo siquiera para la gran mayoría de la población. En la medida en que la relación entre los trabajos humanos se presenta como actuante, lo hace, como ya hemos visto, bajo la apariencia de una relación entre cosas o de propiedad inherentes a las cosas: es la conciencia fetichista, el reverso de la reificación, que también trataremos en el siguiente capítulo.

[63] K. Marx y F. Engels, *La ideología alemana, cit.*, p. 88.
[64] K. Marx, *El Capital, cit.*, libro I, vol. I, p. 131.
[65] K. Marx, *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política, cit.*, vol. II, p. 219; *El Capital, cit.*, libro I, vol. II, p. 516.

El desarrollo de la división social del trabajo y la autonomización progresiva de sus diversas ramas está en la base, por otra parte, de todas las formas de la conciencia idealista [66]. «La división del trabajo», escriben Marx y Engels en *La ideología alemana*, «sólo se convierte en verdadera división a partir del momento en que se separan el trabajo físico y el intelectual. Desde este instante, *puede* ya la conciencia imaginarse realmente que es algo más y algo distinto que la conciencia de la práctica existente, que representa *realmente* algo sin representar algo real; desde este instante, se halla la conciencia en condiciones de emanciparse del mundo y entregarse a la creación de la teoría "pura", de la teología "pura", la filosofía y la moral "puras", etc» [67]. Esta división no se limita a convertir en monopolio de la clase dominante el trabajo intelectual y relegar a las clases dominadas el trabajo manual —reparto, por lo demás, que puede ser tan relativizado como se quiera, en lo que concierne a los individuos considerados como tales, sin que pierda por ello un ápice de su realidad, su naturaleza y su funcionalidad clasista. Se manifiesta también en el seno de la propia clase dominante, una parte de la cual se dedica sobre todo a pergeñar, transmitir e interpretar la ideología mientras el resto se dedica al trabajo «físico», vale decir al negocio. Pero está en la naturaleza del trabajo unilateralmente intelectual el que cada pensador se considere a sí mismo hijo de la razón en vez de mero intérprete de sus convecinos, vicio que contiene *in nuce* la posibilidad de un distanciamiento y hasta un enfrentamiento, siempre dentro de ciertos límites cuidadosamente respetados —los que impone la necesidad de la perpetuación del dominio de clases—, lo que viene a reforzar «la apariencia de que las ideas dominantes no son las de la clase dominante, sino que están dotadas de un poder propio, distinto de esta clase» [68].

No menos importantes son los efectos de la división manufacturera del trabajo, es decir, de la división del trabajo en el interior del taller, especialmente tras la introducción de la maquinaria. Desde *Tiempos modernos* hasta *La clase obrera va al paraíso*, la perplejidad del obrero ante los complejos mecanismos de la producción moderna ha sido uno de los temas favoritos del cine humorístico —precisamente del cine, y no de la literatura, porque el lenguaje cinematográfico no exige descripciones, sino que le basta con imágenes. Desde el punto de vista del trabajador, el proceso productivo carece de cualquier unidad, de cualquier lazo, o éste se presenta como algo fortuito y, en todo caso, determinado desde fuera. El trabajador se ve ocupado en

[66] Alfred Sohn Rethel ha escrito un interesante libro en el que intenta mostrar la relación entre la separación del trabajo manual y el trabajo intelectual y la epistemología, basada en dicha separación, de la ciencia moderna, la filosofía crítica kantiana, etc.: A.S.R., *Trabajo manual y trabajo intelectual*, particularmente primera y segunda partes; El Viejo Topo, Barcelona, 1980.
[67] K. Marx y F. Engels, *La ideología alemana, cit.*, p. 32.
[68] *Ibíd.*, p. 51.

un proceso laboral parcial o, mejor, en un momento del proceso laboral y pierde con ello el punto de vista de la totalidad. La trabazón entre los distintos momentos del proceso productivo solamente existe para el capital; considerada desde el proceso laboral, pues, la trabazón se encuentra fuera del mismo, en el trabajo inanimado, muerto, objetivado. Con la pérdida del punto de vista total el trabajo deja de ser para el trabajador —aunque siga siéndolo considerado en su conjunto, como trabajo social— una actividad transformadora para convertirse en una mezcla de esfuerzo fisiológico y de atención y actividad contemplativa.

«La impresión que experimenta el individuo», escribe Franz Jakubowsky, «de encontrarse frente a un proceso independiente del hombre, se ve todavía más reforzada por la acentuación del carácter contemplativo del trabajo. La actividad del obrero en el funcionamiento moderno y racionalizado de la fábrica consiste cada vez más en observar y regular la máquina. No es ya el hombre que trabaja, sino la máquina, quien aparece como el agente propiamente dicho del proceso de trabajo. El obrero es incorporado como parte mecanizada a un proceso de trabajo preexistente y organizado sin su intervención» [69].

Sin que nos vayamos a permitir otra cosa que aludir a ello, vale la pena sugerir que el hecho de que, en la división capitalista del trabajo, la unidad de éste se presente como algo ajeno, exterior, hipostasiado, está sin duda en la base de la facilidad con que se aceptan comúnmente otras hipóstasis como el Estado moderno —representativo o no, tanto da— o el «orden natural de las cosas», etc.

Si la división del trabajo está en la base de parte de la fenomenología de la falsa conciencia, es decir, si, una vez más, es la existencia la que determina la conciencia, si la conciencia no es más que el ser consciente, la forma consciente del ser social, entonces no hace falta decir que aquí se aplica todo lo explicado anteriormente sobre la crítica que deviene actividad crítico-práctica, praxis revolucionaria. En concreto, esto tiene dos consecuencias: la primera, relativizar la eficacia de cualquier acción meramente ideológica —en el «buen sentido» del término— contra la falsa conciencia, por ejemplo y en primer lugar de la acción pedagógica entendida como instrucción. En segundo lugar, lo más importante: la necesidad de establecer si en la realidad existen o no tendencias que conduzcan a la supresión del orden de cosas que se encuentra en la base de la unilateralidad del desarrollo humano individual y de la falsa conciencia.

Si bien Marx no deja de constatar reiteradamente la *creciente* unilateralidad del trabajo y la actividad humanos, no hay que deducir de ello que sea presa de nostalgia alguna de los períodos anteriores,

[69] F. Jakubowsky, *Les superestructures idéologiques dans la conception matérialiste de l'histoire*, p. 157; traducción al francés de Jean-Marie Brohm, E.D.I., París, 1971.

aunque tanto él como Engels hayan presentado al hombre renacentista como muestra de una omnilateralidad posible. «En estadios de desarrollo precedentes», escribe en los *Grundrisse*, «el individuo se presenta con mayor plenitud precisamente porque no ha elaborado aún la plenitud de sus relaciones y no las ha puesto frente a él como potencias y relaciones sociales autónomas. Es tan ridículo sentir nostalgia de aquella plenitud primitiva como creer que es preciso detenerse en este vaciamiento completo» [70]. Burlándose de Proudhon, que aspira a eliminar los inconvenientes de la división del trabajo haciendo rotar a los trabajadores en las diversas funciones productivas del taller, escribe en la *Miseria de la filosofía*: «El señor Proudhon, al no comprender este único aspecto revolucionario [que nosostros veremos en breve, MFE] del taller automático, da un paso atrás y propone al obrero, no solamente que haga la doceava parte de un alfiler, sino, sucesivamente, cada una de las doce partes. El obrero llegará así a la ciencia y a la conciencia del alfiler. (...) En resumen: el señor Proudhon no ha sobrepasado el ideal del pequeño burgués. Y para realizar este ideal no imaginaba nada mejor que hacernos volver al compañero o, a lo sumo, al maestro artesano de la Edad Media» [71].

No parece que sea necesario detenerse, en términos generales, sobre el «papel verdaderamente revolucionario» [72] atribuido por Marx al capitalismo. Baste con señalar que sólo este modo de producción crea las condiciones materiales, como posibilidad, de un desarrollo universal de las capacidades humanas, tanto del género como del hombre individualmente considerado. El desarrollo capitalista de las fuerzas productivas entraña «una existencia empírica dada en un plano histórico-universal, y no en la vida puramente local de los hombres»; «este desarrollo universal de las fuerzas productivas lleva consigo un intercambio universal de los hombres, en virtud de lo cual, por una parte, el fenómeno de la masa "desposeída" se produce simultáneamente en todos los pueblos (competencia general), (...) instituye a individuos *histórico-universales*, empíricamente mundiales, en vez de individuos locales» [73]. La universalidad de la que aquí habla Marx se refiere al ámbito mundial de las relaciones sociales entre los hombres, es decir, del intercambio capitalista. Pero ésta no es todavía la universalidad del trabajo, del desarrollo humano, sino la de sus potencias alienadas, del capital: es la universalidad de la negación. Sin embargo, frente a la limitada vida local de la sociedad feudal o los núcleos urbanos protocapitalistas, Marx no deja de ver el aspecto positivo de la universalización de las relaciones económicas. La cuestión está claramente expresada, aun cuando en forma de apunte, en los

[70] K. Marx, *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política*, *cit.*, vol. I, p. 90.

[71] K. Marx, *Miseria de la filosofía*, *cit.*, pp. 205-206; el ejemplito del alfiler ya salía en *La ideología alemana*, *cit.*, p. 258, esta vez contra Stirner.

[72] K. Marx y F. Engels, *El manifiesto comunista*, *cit.*, p. 74.

[73] K. Marx y F. Engels, *La ideología alemana*, *cit.*, pp. 36-37.

Grundrisse: «El resultado [del capitalismo, MFE] es: el desarrollo general, conforme a su tendencia y *dinamei* [en potencia, MFE] de las fuerzas productivas —de la riqueza en general— como base, y asimismo la universalidad de la comunicación, por ende el mercado mundial como base. La base como posibilidad del desarrollo universal del individuo, y el desarrollo real de los individuos, a partir de esta base, como constante abolición de su *traba*, que es sentida como una traba y no como un límite sagrado. La universalidad del individuo, no como universalidad pensada o imaginada, sino como universalidad de sus relaciones reales e ideales» [74].

La «universalidad de sus relaciones reales e ideales» es la del «desarrollo de las fuerzas productivas, de la circulación del saber» [75]. Es empírica, no «pensada o imaginada». En otras palabras, no se trata de un postulado moral, un horizonte del deber ser o un simple buen deseo. Se trata de un objetivo ya realizado en forma alienada. Su realización plena sólo exige derribar la alienación práctica.

Este mismo pasaje plantea otros dos aspectos del problema. El capitalismo no se limita a fijar un nuevo horizonte al desarrollo humano, sino que supera sistemáticamente todos los horizontes sucesivos y los sustituye por otros más elevados (en lo que se refiere a la riqueza material y al margen de la problemática de las «fuerzas destructivas», la recaída en la «barbarie», ya apuntada por Marx, o la posibilidad hoy real de un holocausto también universal, cuestiones de las que podemos prescindir tranquilamente a los efectos que nos interesan aquí). En esto se distingue de los modos de producción anteriores que, o bien fueron estacionarios, o bien conocieron un crecimiento lento y secular, y que en ningún caso se vieron, como el modo de producción capitalista, forzados por su propia naturaleza a revolucionar constantemente las condiciones técnicas y las dimensiones de la producción. Es en este sentido que Marx habla de la «constante abolición» de las trabas.

El otro aspecto al que queremos hacer referencia es el de la diferencia entre la «traba» y el «límite sagrado». Al contrario también de los modos de producción anteriores, el capitalismo no se deja limitar por ningún género de corsé extraeconómico, no siente sus límites como límites fijos, puestos desde fuera, «sagrados» (por ejemplo, los indios de América del Sur frente a la tierra), sino que, como era de esperar, hace de su dinámica real su ideología oficial: «¡Acumulad, acumulad! ¡He aquí a Moisés y los profetas!» [76].

«En su aspiración incesante por la forma universal de la riqueza, el capital, empero, impulsa al trabajo más allá de los límites de la necesidad natural y crea así los elementos materiales para el desarrollo de

[74] K. Marx, *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política, cit.*, vol. II, p. 33.

[75] *Loc. cit., supra.*

[76] K. Marx, *El Capital, cit.*, libro I, vol. II, p. 735.

la rica individualidad, tan multilateral en su producción como en su consumo...» [77]. Los *Manuscritos* de 1844, que veían la universalidad y el ser genérico del hombre en hacer «de la naturaleza toda su cuerpo inórganico» [78], en producir universalmente, a la medida de todas las especies, en reproducir la naturaleza entera y la industria como «relación histórica *real* de la naturaleza con el hombre» [79] resuenan en este pasaje de los *Grundrisse*. Lo mismo considerada como realidad alienada que como posibilidad o necesidad, la universalidad surge no como producto de esencia eterna alguna del hombre, sino como producto histórico y social, todavía *in pectore*, al igual que será un producto histórico su realización plena.

«El nexo es un producto de los individuos. Es un producto histórico. Pertenece a una determinada fase del desarrollo de la individualidad. La ajenidad y la autonomía con que ese nexo existe frente a los individuos demuestra solamente que éstos aún están en vías de crear las condiciones de su vida social en lugar de haberla iniciado a partir de dichas condiciones. (...) Los individuos universalmente desarrollados, cuyas relaciones sociales en cuanto relaciones propias y colectivas están ya sometidas a su propio control colectivo, no son un producto de la naturaleza, sino de la historia» [80].

La necesidad de la universalidad surge precisamente de la prosaica realidad de la unilateralidad. No era sentida por el maestro artesano, que podía encontrarse más o menos satisfecho con su trabajo, aun dentro de su horizonte limitado, en el marco de una sociedad que no ofrecía nada sustancialmente mejor, como no fuera la codiciada posibilidad de vivir sin trabajar, ni mucho menos la sentía el salvaje dentro de su salvajismo. El caso del obrero es muy distinto, pues, mientras, de una parte, se ve reducido en su trabajo muy por bajo del nivel del artesano, por otra se encuentra rodeado por una sociedad y unos procesos productivos crecientemente omnilaterales. «Lo que caracteriza la división del trabajo en el taller automático», escribe Marx en su *Miseria de la filosofía*, «es que en él el trabajo no ha perdido todo su carácter de especialidad. Pero desde el momento en que se detiene todo desarrollo especial, comienza a hacerse sentir la necesidad de universalidad, la tendencia hacia un desarrollo integral del individuo» [81].

La necesidad de universalidad se presenta, por utilizar la terminología de Agnes Heller, como una de las «necesidades radicales» [82] que, si bien su origen y desarrollo es consustancial al capitalismo, só-

[77] K. Marx, *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política, cit.*, vol. I, pp. 266-267.

[78] K. Marx, *Manuscritos: economía y filosofía, cit.*, p. 111.

[79] *Ibíd.*, p. 152.

[80] K. Marx, *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política, cit.*, vol. I, pp. 89-90.

[81] K. Marx, *Miseria de la filosofía, cit.*, p. 205.

[82] *Cf.* Agnes Heller, *La théorie des besoins chez Marx*, pp. 122 y ss.; traducción al francés de Martine Morales, Union Générale d'Editions, París, 1978.

lo pueden ser satisfechas mediante su destrucción. Huelga explicar que tal necesidad, que toma la forma de antinomia y de contradicción, es inherente a la división del trabajo desarrollada, la cual «presupone que las necesidades de cada uno se hayan vuelto extremadamente multilaterales y su producto haya devenido extremadamente unilateral»[83].

El tránsito hacia un desarrollo universal del hombre exige la apropiación por éste de las fuerzas productivas, y el carácter mismo de esta apropiación (cuya necesidad es determinada también por toda otra serie de factores que no estamos obligados a analizar aquí), las condiciones en que se vuelve posible y necesaria, exigen a su vez que tenga un carácter total, universal, no limitado ni parcial.

«Todas las anteriores apropiaciones revolucionarias», escribe Marx en *La ideología alemana*, «habían tenido un carácter limitado; individuos cuya propia actividad se veía restringida por un instrumento de producción y un intercambio limitados, se apropiaban este instrumento limitado de producción y, con ello, no hacían, por tanto, más que limitarlo nuevamente. [Sirva como ejemplo la apropiación del terruño por los siervos, aparceros y arrendatarios convertidos así en pequeños propietarios agrícolas, MFE]. Su instrumento de producción pasaba a ser propiedad suya, pero ellos mismos se veían absorbidos por la división del trabajo y por su propio instrumento de producción; en cambio, en la apropiación por los proletarios es una masa de instrumentos de producción la que tiene necesariamente que verse absorbida por cada individuo y la propiedad sobre ellos, por todos»[84].

La necesidad de que esta apropiación sea total no tiene mayor secreto: deriva del carácter planetario de las fuerzas productivas desarrolladas por el modo de producción capitalista; ha sido sentida en carne y sangre por todas las revoluciones socialistas, exitosas o fracasadas, y las formaciones sociales de transición sufren todavía y seguirán sufriendo los efectos negativos de su realización limitada, aunque no fuera más que desde el punto de vista del equilibrio económico.

La división del trabajo se ha desarrollado hasta tal punto, por otra parte, que ya no caben reapropiaciones *à la Proudhon*, es decir, reapropiaciones en un ámbito estrictamente particular. La socialización de un taller puede servir para modificar relativamente las condiciones de trabajo de los obreros que forman parte de él, pero el salto del ostracismo de la cadena de montaje al control del conjunto del proceso productivo de un taller o una fábrica aislados significa muy poco en relación con la distancia que media todavía entre cualquier unidad de producción aislada y el entramado económico global. El campesino medieval podía ver su horizonte en la apropiación del pedazo de

[83] K. Marx, *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política, cit.*, vol. I, p. 134.
[84] K. Marx y F. Engels, *La ideología alemana, cit.*, pp. 79-80.

tierra y el arado, pero el obrero moderno tiene poco que esperar de la apropiación de una máquina —supuesto que esto sea posible desde su posición, lo que ya es difícil—, como no sea el vacío tópico de «trabajar sin nadie que le mande a uno», es decir, sin que le mande nadie que no sea el mercado.

Además, resulta ridículo pensar en un puñado de empleados apropiándose de una colosal fábrica-robot, un salto hidroeléctrico o una central nuclear mientras un sinfín de barrenderos se apropiarían de las correspondientes escobas y carritos y las costureras asalariadas a domicilio de las máquinas de coser en régimen de alquiler. No sólo es ridículo, sino también imposible políticamente y arbitrario y demencial económicamente.

Estas dos paradojas, que constituyen el quebradero de cabeza, en ésta o en otra forma, de todos los partidarios de la autogestión limitada —es decir, de la autogestión fábrica a fábrica o en el marco de la actual división del trabajo y el mercado capitalistas— sólo encuentran solución en la apropiación colectiva y, por consiguiente, en la gestión colectiva de los medios de producción. No cabe apropiación por parte de los individuos aislados, como tales o en los grupos definidos por la división del trabajo, sino sólo por la asociación universal de los individuos, asociación tan universal como las mismas fuerzas productivas de las que debe apropiarse.

También aquí, en el hecho de que la apropiación sólo sea posible de manera colectiva, no habiendo lugar para nuevas apropiaciones limitadas y limitativas, reside el carácter revolucionario y necesario del modo de producción capitalista; y Marx nunca olvida, a la hora de criticar la situación existente, este carácter. «De hecho, sólo se debe al más monstruoso derroche de desarrollo individual el que el desarrollo de la humanidad en general esté asegurado y se lleve a cabo en la época histórica que precede inmediatamente a la reconstitución consciente de la sociedad humana»[85]. Este «derroche de desarrollo individual» es la otra cara de la liberación de las fuerzas productivas de toda limitación humana o, lo que es lo mismo, de su autonomización respecto del control de los hombres, autonomización que era necesaria —en relación a los modos de producción anteriores— para permitir su desarrollo hasta el término de hacer posible su reapropiación como reapropiación de la riqueza, no como colectivización de la miseria —colectivización imposible que, por añadidura, en el supuesto de darse habría sido tan impotente ante sus propias fuerzas productivas como lo fueron otras formas de comunidad anteriores, si no más.

La apropiación colectiva de la totalidad de las fuerzas productivas, en la que cada individuo participa como componente del todo, de la asociación humana, significa tanto el fin de la división del trabajo —desde un punto de vista social— como el derrumbamiento de los muros que encierran a cada hombre —desde el punto de vista in-

[85] K. Marx, *El Capital, cit.*, libro I, vol. VI, p. 107.

dividual. «La apropiación de estas fuerzas no es, de suyo, otra cosa que el desarrollo de las capacidades individuales correspondientes a los instrumentos materiales de la producción. La apropiación de una totalidad de instrumentos de producción es ya de por sí, consiguientemente, el desarrollo de una totalidad de capacidades en los individuos mismos»[86]. «Solamente al llegar a esta fase coincide la propia actividad con la vida material, lo que corresponde al desarrollo de los individuos como individuos totales y a la superación de cuanto hay en ellos de natural; y a ello corresponde la transformación del trabajo en propia actividad y la del intercambio anterior condicionado en intercambio entre los individuos en cuanto tales»[87]. Este último pasaje, de *La ideología alemana*, debe ser leído en la clave de las contemporáneas *Tesis sobre Feuerbach*. La «actividad» es la actividad humana sensible y consciente, y su coincidencia con la «vida material» es el resultado del paso de la actividad limitada y exteriormente determinada en el marco de la división capitalista del trabajo a la actividad consciente que toma como objeto el conjunto de la vida social, particularmente la producción social. La superación de «lo natural» en los individuos es la superación de su sometimiento a leyes que actúan por encima de sus cabezas.

La ideología alemana contiene incluso algunas descripciones arcádicas de lo que será la nueva sociedad: «en la sociedad comunista, donde cada individuo no tiene acotado un círculo exclusivo de actividades, sino que puede desarrollar sus aptitudes en la rama que mejor le parezca, la sociedad se encarga de regular la producción general, con lo que hace cabalmente posible que yo pueda dedicarme hoy a esto y mañana a aquello, que pueda por la mañana cazar, por la tarde pescar y por la noche apacentar el ganado, y después de comer, si me place, dedicarme a criticar, sin necesidad de ser exclusivamente cazador, pescador, pastor o crítico, según los casos»[88]. «En una sociedad comunista, no habrá pintores, sino, a lo sumo, hombres que, entre otras cosas, se ocupan también de pintar»[89].

La magnitud de la universalización del desarrollo humano que sigue a la apropiación de las fuerzas productivas no es, de partida, sino el resultado de positivar la magnitud de su privación anterior. «La verdadera riqueza espiritual del individuo depende totalmente de la riqueza de sus relaciones reales. (...) La *dependencia total*, forma natural de la cooperación *histórico-universal* de los individuos, se convierte, gracias a la revolución comunista, en el control y la dominación consciente de estos poderes, que, nacidos de la acción de unos hombres sobre otros, hasta ahora han venido imponiéndose a ellos, aterrándolos y dominándolos, como potencias absolutamente extrañas»[90].

[86] K. Marx y F. Engels, *La ideología alemana, cit.*, p. 73.
[87] *Ibíd.*, p. 80.
[88] *Ibíd.*, p. 34.
[89] *Ibíd.*, p. 470.
[90] *Ibíd.*, p. 39.

La ruptura de las limitaciones, en fin, no ha de afectar solamente al trabajo manual restringido como tal y desprovisto de la componente intelectual, sino también al trabajo intelectual mismo, tan sometido a la parcialidad que encierra su propia definición e incluso a su parcelación ulterior —pero, sobre todo, a la hipóstasis y la abstracción— como el otro polo de la división del trabajo. «En un individuo, por ejemplo, cuya vida abarque un gran círculo de actividades y relaciones prácticas con el mundo, que lleve, por tanto, una vida multilateral, tendrá el pensamiento el mismo carácter de universalidad que toda otra manifestación de vida del mismo individuo. El pensamiento de tal individuo será siempre, desde el primer momento, un momento [*Moment:* momento de tiempo pero también en mecánica, etc., MFE] de la vida total del individuo, momento que tenderá a desaparecer o a reproducirse, según sea *necesario*. (...) Lo que permite a los individuos desembarazarse, en condiciones favorables, de su limitación no es, en modo alguno, el que ellos, en su reflexión, se imaginen o se propongan acabar con su limitación local, sino el hecho de que, en su realidad empírica y movidos por necesidades empíricas, logren realmente producir un intercambio universal»[91].

La exigencia de universalidad se hace sentir ya, parcialmente, como demanda de versatilidad del trabajo en función de las mismas necesidades del proceso de producción capitalista. «La industria moderna», podemos leer en *El Capital*, «nunca considera ni trata como definitiva la forma existente de un proceso de producción (...) Revoluciona constantemente, con el fundamento técnico de la producción, las funciones de los obreros y las combinaciones sociales del proceso laboral. Con ellas, revoluciona constantemente, asimismo, la división del trabajo en el interior de la sociedad y arroja de manera incesante masas de capital y de obreros de un ramo de la producción a otro. La naturaleza de la gran industria, por ende, implica el *cambio del trabajo*, la fluidez de la función, la movilidad omnifacética del obrero. (...) Suprime toda estabilidad, firmeza y seguridad en la situación vital del obrero, a quien amenaza permanentemente con quitarle de las manos, junto al medio de trabajo, el medio de subsistencia; con hacer superflua su función parcial y con ésta a él mismo. (...) La gran industria, precisamente por sus mismas catástrofes, convierte en cuestión de vida o muerte la necesidad de reconocer como ley social de la producción el cambio de los trabajos y por tanto la mayor multilateralidad posible de los obreros (...). Convierte en cuestión de vida o muerte (...) la disponibilidad absoluta del hombre para cumplir las variables exigencias laborales; el reemplazar al individuo parcial, al mero portador de una función social de detalle, por el individuo totalmente desarrollado, para el cual las diversas funciones sociales son modos alternativos de ponerse en actividad»[92].

[91] *Ibíd.*, pp. 305-306.
[92] K. Marx, *El Capital, cit.*, libro I, vol. I, pp. 592-594.

El tema hace también aparición en el llamado *capítulo inédito* de *El Capital* (previsto inicialmente por Marx como capítulo VI del libro I), un manuscrito titulado *Resultados del proceso inmediato de producción*: «Aunque la capacidad de trabajo», escribe Marx, «posee una forma peculiar en cada esfera particular de la producción —como capacidad para hilar, hacer calzado, forjar, etc.— y por consiguiente para cada esfera particular de la producción se requiere una capacidad de trabajo que se ha desarrollado unilateralmente, una capacidad especial, esa misma fluidez del capital implica su indiferencia con respecto al carácter particular del proceso laboral del que se apropia, la misma fluidez o *versatilidad* en el trabajo, y en consecuencia en la aptitud que tiene el obrero de emplear su capacidad de trabajo. (...) Así como al capital, en cuanto valor que se valoriza a sí mismo, le es indiferente la forma material particular que reviste en el proceso laboral —trátese de una máquina de vapor, un montón de estiércol o seda—, al obrero le es igualmente indiferente el *contenido particular* de su trabajo. (...) Cuanto más desarrollada está la producción capitalista en un país, tanto mayor es la demanda de *versatilidad* en la capacidad laboral, tanto más indiferente el obrero respecto al *contenido particular* de su trabajo y tanto más fluído el movimiento del capital, que pasa de una esfera productiva a la otra. (...) Es ésta la tendencia del modo capitalista de producción, la cual se impone inexorablemente pese a todos los obstáculos que en gran parte él mismo se crea» [93].

Obsérvese que Marx evita en todo momento la utilización del término «universalidad», incluso la expresion «omnilateralidad» —que tanto aparecen a lo largo y ancho de sus escritos—, emplea muy matizadamente la expresión «multilateralidad» («la mayor multilateralidad posible») y prefiere, en general, hablar de «versatilidad» o de «fluidez».

La realidad del problema planteado por Marx, patente ya en su tiempo, se ha tornado aún más manifiesta en la actualidad, con la tecnificación y la complejidad creciente de todos los procesos productivos y la aceleración del ritmo de la innovación tecnológica industrial. Esta versatilidad es tanto lo que buscan el capital y sus gobiernos con el ciclo obligatorio de enseñanza (aparte de otros motivos como responder a las reivindicaciones sociales, ocultar el paro juvenil, prolongar la inculcación ideológica escolar para todos, etc.; pero el motivo de la versatilidad, la necesidad de una base común que permita la movilidad en el empleo y facilite el reciclaje, es explícito en toda la literatura oficial nacional e internacional sobre planificación educativa); tanto lo que busca el capital, decíamos, como lo que demanda una mayoría de la población sometida a los cambios bruscos de la estructura ocupacional (y brusco, a este respecto, es todo cambio que no sea simplemente generacional, *i.e.* que pueda afectar a personas que ya no volverán a la escuela).

Debemos terminar este capítulo sin atender a algo que se desprende por sí solo de todo lo dicho: la necesidad de una enseñanza polivalente tanto desde el punto de vista del desarrollo del individuo como desde el ángulo de las exigencias del sistema productivo. Pero este punto será tratado más adelante, cuando nos refiramos a las reivindicaciones en materia de educación que Marx incluyó en diversas ocasiones en manifiestos, programas, etc, del movimiento obrero. Por eso no estimamos necesario detenernos ahora en ello.

93 K. Marx, *El capital, libro I, capítulo VI (inédito)*, pp. 46-47; traducción de Pedro Scaron, Siglo XXI, Madrid 3ª edición, 1973.

CAPÍTULO V

ALIENACIÓN, REIFICACIÓN Y FETICHISMO: LA REALIDAD INVERTIDA

Dice Lucio Colletti, a nuestro juicio con buena parte de razón, que lo que distingue a Marx de toda la economía política clásica es la teoría de la alienación y el fetichismo [1]. Sin embargo, se discute sin cesar el carácter «marxista», «materialista», etc. de la teoría marxiana de la alienación. Toda una escuela —la althusseriana— se ha construido prácticamente partiendo y alrededor de la negación de tal carácter. Otros autores, como Erich Fromm y algunos socialistas italianos, han tratado de reducir a Marx a una lectura humanista de sus escritos juveniles, particularmente los *Manuscritos* de París. La mejor expresión de la primera corriente citada es la obra colectiva *Lire le Capital*, que incluye trabajos de Althusser, Balibar, Macherey, Establet, etc. [2]. De la segunda lo es el libro de Fromm: *Marx y su concepto del hombre* [3].

La tardía recuperación de los *Grundrisse* rompió el aislamiento de los *Manuscritos* y restituyó en sus plenos derechos a la teoría de la alienación dentro del conjunto de la obra marxiana. Hoy, salvo que se sea althusseriano recalcitrante, tarea tan difícil como estéril e ingrata, tal vez haya que sustituir la cantinela sobre las obras «de juventud» y «de madurez», anteriores y posteriores a la «ruptura epistemológica», por la distinción que ya hiciera Riazanov, sin duda poco advertido de las posibles consecuencias, entre dos versiones de *El Capital*: la de Marx, que comprendería los *Grundrisse* y los cuadernos de *Historia de las teorías de la plusvalía*, y la de Engels y Kautsky, formada por los libros II y III del *Capital* editados por el primero y

---

[1] En la introducción a la edición italiana de los *Manuscritos* de 1844, citada por G. Bedeschi, *Alienación y fetichismo en el pensamiento de Marx*, p. 218; traducción de Benito Gómez, Comunicación - Alberto Corazón, Madrid, 1975.

[2] Hay edición castellana, aunque con un índice modificado: *Para leer «El Capital*, Siglo XXI, México, 1969.

[3] Editado por el fondo de Cultura Económica, México, 1962.

las *Teorías de la plusvalía* publicadas por el segundo (el libro I sería lo único común a ambas). Sea como sea, nosotros no podemos detenernos en esta discusión. Nos limitaremos a adelantar que, a nuestro juicio, la teoría de la alienación se mantiene desde el principio hasta el final de la obra marxiana, desarrollada hasta el detalle en las obras de madurez en forma de teoría de la reificación, lo mismo que las primeras generalidades sobre la sociedad civil se convierten luego en análisis exhaustivo y crítico de la economía política. Todo esto podrá verse más adelante con mayor claridad.

Por lo demás, conviene adelantar también dónde reside la importancia de la teoría de la alienación en un trabajo cuyo objetivo es la crítica de la educación, o lo que de tal pueda haber en la obra de Marx. En principio, se admite generalmente que el objetivo de la educación es formar —o deformar, tanto da— las conciencias. Esto vale lo mismo para la educación entendida estrechamente como educación escolar que para la más amplia de sus acepciones, como formación humana general (no es preciso explicar por qué dejamos de lado el tema de la educación física, cuya importancia no pertenece a este contexto). La constitución de la actividad pedagógica en oficio, contra la que ya previno agudamente Rousseau, sin duda ha contribuido de manera sustancial a la tan extendida fe en la omnipotencia de las ideas, para bien o para mal. En este respecto se igualan el descubridor —el último— de la piedra filosofal y el maestro que se lamenta de que el niño o la niña adquieren falsas ideas en el seno de la familia, el predicador y el pedagogo reformista.

Lo que la teoría marxiana de la alienación ofrece es precisamente una genealogía de la conciencia, una fundamentación materialista del proceso de construcción social de la realidad como representación. Lo que Marx descubre y explica — y ya hemos aludido a ello en el capítulo dedicado a la crítica como punto de partida y como método— es que no existen ideas simplemente falsas de la realidad, sino una realidad falseada, invertida, alienada, etc., que provoca la representación ideológica correspondiente. En breve: una teoría materialista de la falsa conciencia. Y el desarrollo más completo de esta teoría, aunque sólo afecte a una parte de la falsa conciencia y no pueda ni pretenda agotarla, es la teoría de la alienación o, mejor, de la reificación.

El término marxiano «alienación» es perfectamente intercambiable por los de «enajenación» (aunque éste se use también, en ocasiones como sinónimo de venta sin otra pretensión) o «extrañamiento». Por supuesto, no es difícil localizar cierta intencionalidad en Marx, en algunos momentos, al preferir uno de los términos frente a los otros dos, pues pueden recoger matices distintos, pero en lo esencial designan un mismo proceso y con frecuencia se intercambian indistintamente y se emplean explícitamente como sinónimos. Distintos son, en cambio, y lo son con direcciones opuestas, los términos «objetivación» (u «objetificación») y «exteriorización» —que tampoco son sinónimos entre sí—, por un lado, y «reificación» (o «cosificación»), por otro. El término «fetichismo» se refiere al mismo fenómeno que la reificación, pero visto desde otro ángulo. El término «mistificación» (o «mixtificación»), en fin, también muy frecuente, es empleado por Marx para multitud de fenómenos situados en la base de la falsa conciencia, pero sobre todo, para los incluídos bajo el epígrafe del fetichismo.

Por otra parte, no existe mucho acuerdo entre los traductores al castellano de la obra de Marx o sobre Marx. Así por ejemplo, *Entfremdung* es traducido como «extrañación» por Manuel Sacristán, pero Wenceslao Roces prefiere verterlo como «enajenación». Rubio Llorente, por su parte, traduce indistintamente «extrañamiento» y «enajenación» por *Entfremdung*, *Entäusserung* y *Veräusserung*. Vera Pavlowsky, a su turno, reserva el término «enajenación» para el alemán *Entäusserung*. Rodney Livingstone y Gregory Benton, traductores ingleses de los escritos juveniles de Marx, trasladan *Entäusserung* como «alienación» (*alienation*) y como «exteriorización» (*externalization*: «externalización» nos parece excesivo en castellano, aunque esté de moda). (Naturalmente, éstas no son las únicas variantes posibles, pero sirven para hacerse una idea de la confusión reinante). Por fortuna, no ofrecen los mismos problemas los términos «objetivación» (*Vergegenständlichung*), «reificación» (*Verdinglichung*), y «fetichismo» (*Fetischismus*). (En cuanto a la parte más problemática, puesto que consideramos como similares las expresiones «alienación», «enajenación» y «extrañamiento», nos podemos ahorrar unas páginas filológicas que, por otra parte, no es el autor de estas líneas el más indicado para hacer; el único problema relevante vendría de la doble posibilidad de traducir *Entäusserung* por «enajenación», etc., o como «exteriorización», etc., pero ésta es una opción que suele resolver fácilmente el contexto).

Las ideas de objetivación y alienación provienen originariamente de Hegel, y tienen para él un mismo significado. En esa «autobiografía de Dios»[4] que es la historia para Hegel, la naturaleza, la objetividad, se presentan como la forma alienada, extrañada, objetivada del espíritu, forma que debe recorrer, captándola y superándola como figura independiente, para llegar a la perfecta conciencia de sí mismo, al saber absoluto. Todo lo objetivo, por tanto, es objetivación o alienación del espíritu; objetivación y alienación son idénticas y no dependen de ningún estadio histórico en particular, sino que son la historia misma en general.

Hegel desarrolla especialmente esta idea en lo que concierne a las

[4] Sidney Hook, *La génesis del pensamiento filosófico de Marx. De Hegel a Feuerbach*, p. 51, traducción de Jacobo Muñoz y Josep Puig, Barral, Barcelona, 1974.

necesidades y al modo de satisfacerlas, el trabajo. «Las necesidades y los medios [para satisfacerlas: el trabajo, MFE] son, en cuanto existencia real, un *ser* para *otro*» [5], afirma en la *Filosofía del derecho*. A diferencia del animal, que tiene unas necesidades limitadas y las satisface de manera igualmente limitada, por medios limitados, las necesidades del hombre son ilimitadas y van siempre por delante de lo que puede producir con su trabajo. Aquí reside un primer aspecto de la alienación del trabajo —determinado por necesidades que nunca puede satisfacer enteramente—, pero también un aspecto de liberación: «Puesto que en las necesidades sociales, en cuanto unión de las necesidades inmediatas o naturales y las necesidades espirituales de la *representación*, es esta última la preponderante, hay en el momento social un aspecto de *liberación*. Se oculta la rígida necesidad *[Notwendigkeit]* natural de la necesidad *[Bedurfnis]* y el hombre se comporta en referencia a una *opinión suya*, que es en realidad universal, y a una necesidad *[Notwendigkeit]* instituida por él; ya que no está en referencia a una contingencia exterior, sino interior, el *arbitrio*.» [6]

Pero, volviendo al tema de la objetivación como alienación, el lugar donde más claramente expresa Hegel esto en relación con el trabajo es el célebre capítulo de la *Fenomenología del espíritu* sobre el siervo y el señor, más exactamente: *Independencia y sujeción de la autoconciencia; señorío y servidumbre*. Hegel concibe la objetivación como creación de un mundo social objetivo y, por consiguiente, en cierto modo, al hombre objetivo como resultado de su propio trabajo [7]. Lo objetivo, los objetos, se presentan como negación de la conciencia, y su modificación como negación de la negación. El trabajo es alienación y objetivación en cuanto que, primero, la materia es el espíritu fuera de sí y, segundo, el resultado del trabajo existe previamente en la conciencia del hombre y «se objetiva» en el proceso de trabajo. En el trabajo, por tanto, el trabajador reconoce el objeto como algo independiente, extraño y, a la vez, al modificarlo, al darle forma, lo reconoce también como algo propio. En el proceso de trabajo están presentes, pues, simultáneamente, la alienación y su superación.

«La relación negativa con el objeto», escribe Hegel, «se convierte en *forma* de éste y en algo permanente, precisamente porque ante el trabajador el objeto tiene independencia. Este término medio *negativo* o la *acción* formativa es, al mismo tiempo, la *singularidad* o el puro ser para sí de la conciencia, que ahora se manifiesta en el trabajo fuera de sí, y pasa al elemento de la permanencia; la conciencia que trabaja llega, pues, de este modo a la intuición del ser independiente como *de sí misma*.

[5] G.W.F. Hegel, *Principios de la filosofía del derecho*, p. 236, traducción de Juan Luis Vermal, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1975.
[6] *Ibíd.*, p. 237.
[7] *Cf.* G. Bedeschi, *op. cit.*, p. 36.

«(...) En la formación de la cosa, la propia negatividad, su ser para sí, sólo se convierte para ella en objeto en tanto que supera la *forma* contrapuesta que es. Pero este algo objetivamente negativo es precisamente la esencia extraña ante la que temblaba. Pero, ahora destruye este algo negativamente extraño, *se* pone en cuanto tal en el elemento de lo permanente y se convierte de este modo en algo *para sí mismo*, en algo *que es para sí*. (...) Deviene, por tanto, por medio de este reencontrarse por sí misma *sentido propio*, precisamente en el trabajo, en que sólo parecía ser un sentido extraño» [8].

Marx tomará de Hegel tanto la idea del carácter social de las necesidades como el tema de que todo trabajo es objetivación de un proyecto que ya estaba en la mente del hombre. La primera aparece en los *Manuscritos* de 1844, pero elaborada en la forma de contradicción o alienación histórico-concreta, vinculada a la producción moderna, particularmente a la división del trabajo, en su carácter de privación del hombre de su ser genérico, del control de su producción como producción universal. El segundo aparece también en los *Manuscritos* y en el capítulo primero de *El Capital*, presentado como diferencia entre la producción humana y la producción animal, pero como mera objetivación, no como alienación, fenómeno este último que Marx vincula también a circunstancias históricas concretas.

Todo lo que la objetivación o alienación tiene de necesaria, de momento que posibilita el enriquecimiento del hombre, —el propio reconocimiento de la autoconciencia— en Hegel, desaparece en Feuerbach. En este punto, como en otros, Feuerbach lleva a cabo una inversión *teórica* de Hegel [9]. «La esencia de la teología», escribe Feuerbach, «es la esencia *trascendente* del hombre puesta fuera del hombre; la esencia de la lógica de Hegel es el pensar *trascendente*, el pensar del hombre puesto fuera *del hombre*» [10]. «Dios en tanto que Dios (...) *no es otro que el ser de la razón misma*, el cual, sin embargo, *es representado mediante la imaginación por la teología común o el teísmo como un ser distinto e independiente*» [11]. «El hombre convierte sus pensamientos e incluso sus afectos en pensamientos y afectos de Dios; convierte su esencia y su punto de vista en esencia y punto de vista de Dios» [12].

Para Feuerbach, el Dios de la religión cristiana no es otra cosa

[8] G.W.F. Hegel, *Fenomenología del espíritu*, p. 120; traducción de Wenceslao Roces, Fondo de Cultura Económica, México, 2.ª reimpresión de la 1.ª edición, 1973.
[9] *Cf.* M. Rossi, *La génesis del materialismo histórico. I. La izquierda hegeliana*, pp. 160 y ss.; traducción de Juan Antonio Méndez, Comunicación - Alberto Corazón, Madrid, 1971.
[10] L. Feuerbach, *Tesis provisionales para la reforma de la filosofía*, p. 6; traducción de Eduardo Subirats Rüggeberg, Labor, Barcelona, 1976.
[11] L. Feuerbach, *Principios de la filosofía del futuro*, p. 32; traducción de Eduardo Subirats Rüggeberg, Labor, Barcelona, 1976.
[12] *Ibíd.*, p. 39.

que el conjunto de los atributos del hombre o, más exactamente, de su ser genérico (*Gattungswesen*), que, no pudiendo ser realizados ni reconocidos en la vida real, son proyectados por el hombre fuera de sí en la forma de un ser imaginario. La teología común y la creencia popular conciben a su Dios como un objeto (*Objekt*) que se presenta en la misma relación con el hombre que cualquier otro objeto sensible. De esta manera, la proyección por el hombre de sus atributos fuera de sí se manifiesta como *objetivación*: «el objeto (*Objekt*) de la teología no es sino la esencia objetivada del sujeto, del hombre» [13].

Pero esta objetivación es a la vez privación: todo lo que gana Dios, lo pierde el hombre. (Hegel ya había apuntado mucho antes, por cierto, la idea de que el Dios de un pueblo es tanto más rico cuanto más pobre es ese mismo pueblo.) Dios no es nada de lo que es el hombre real, sino justamente lo que no logra ser. Dios es infinito, perfecto, eterno, omnipotente, santo; el hombre es finito, imperfecto, perecedero, impotente, pecador. «Dios y el hombre son dos extremos: Dios el polo positivo, en sí confluye todo lo que es real, el hombre polo negativo, todo lo que es nulo» [14].

Si bien Feuerbach prefiere el uso de las palabras «objetivación», «objeto» (*Objekt*), «proyección», «transferencia», «fuera de sí», etc., para referirse al fenómeno religioso, no hay duda, tanto por el contexto como por la relación de oposición a Hegel en que se plantean, de que son conceptos intercambiables por «alienación», «extrañamiento» o «enajenación». Puntualmente, incluso, el propio Feuerbach utiliza esta misma terminología, como cuando al referirse a la filosofía hegeliana, una vez más, como forma racional de la teología, escribe: «Es así como la filosofía absoluta enajena (*entäussert*) y aliena (*entfremdet*) al hombre su propia esencia, de su propia actividad» [15].

Como puede verse, pues, en Feuerbach se mantiene la identidad entre objetivación y alienación, pero ahora con una carga netamente negativa. Tocante a la relación entre la alienación y el proceso de trabajo, Feuerbach deja de lado las importantes sugerencias de Hegel. Por otra parte, su idea de la alienación es todavía absolutamente ahistórica —aunque abre la puerta a la comprensión de la importancia de su análisis histórico, pero esa puerta sólo la franqueará Marx, no el autor de *La esencia del cristianismo*— y la inversión de Hegel se mantiene en un plano exclusivamente teorético. No obstante, en los escritos de Feuerbach hay ya fragmentos que apuntan la posibilidad de una teoría materialista de la alienación, como cuando en las *Tesis...* leemos: «Lo infinito de la religión y la filosofía no ha sido nunca algo distinto de un finito, determinado, cualquiera, pero *mixtificado*, es decir, un finito, un determinado, con el postulado de ser *no*-finito y *no*-determinado» [16]. Pero ha llegado el momento de que abandonemos a Feuerbach para comenzar con Marx.

[13] *Ibíd.*, p. 81.

[14] L. Feuerbach, *La esencia del cristianismo*, p. 47; edición y traducción de Franz Huber, Claridad, Buenos Aires, 2.ª edición, 1963.

[15] L. Feuerbach, *Principios de la filosofía del futuro*, *cit.*, p. 69.

Si bien Marx hereda de Hegel y Feuerbach la idea de la alienación, hay algo que le distingue netamente de éstos desde sus primeros escritos: la historización del análisis. Marx, por supuesto, acepta y parte de la inversión teórica de Hegel llevada a cabo ya por Feuerbach, pero añade de su propia cosecha la idea fundamental de que la alienación no es ni la milenaria lucha del espíritu contra sí mismo ni el producto de la miseria humana igualmente milenaria, sino el resultado de unas relaciones sociales históricamente determinadas.

En la *Crítica de la filosofía del Estado de Hegel* Marx intenta hacer en la esfera de la política lo mismo que Feuerbach había hecho en la esfera de la religión. Así como para Feuerbach Dios no es sino la esencia extrañada del hombre, para Marx el Estado es su esencia objetivada. Pero ya en este escrito temprano advierte Marx que «la abstracción del *Estado como tal* no nació hasta el mundo moderno» [17]. En el mismo sentido, la *Introducción a la Crítica de la filosofía del derecho de Hegel* (es decir, la introducción a la obra anterior, única parte que se publicó en los *Deutsche-Französiche Jahrbücher*) se refiere a que «el Estado *moderno* se abstrae», etc. [18] Pero mejor que detenernos a buscar pasajes en los que Marx explicite el carácter histórico de su análisis de la alienación es entrar directamente en el contenido del mismo.

En las dos obras citadas y en *La cuestión judía*, escritas todas por la misma época (1843 y el primer mes de 1844), Marx se refiere repetidamente al fenómeno que califica como *abstracción*, *objetivación* o *alienación*. Podemos partir del resumen que ya hicimos de estas tres obras de juventud en el capítulo segundo, sin necesidad de repetirlo de nuevo. Tanto en la religión como en la política, el hombre proyecta fuera de sí el ser genérico que no puede manifestar en su vida social normal —porque la sociedad, no se olvide, o, más exactamente, la sociedad burguesa, es un terreno en el que cada cual persigue únicamente sus fines particulares. El interés general, incompatible con los intereses privados, solamente puede existir abstraído de éstos, de la sociedad. «El *Estado político*», escribe Marx, «*es una abstracción* de la sociedad civil» [19]. «El Estado moderno», escribe en la *Introducción...*, «se abstrae del *hombre real* o satisface al hombre *total* de un

[16] L. Feuerbach, *Tesis provisionales para la reforma de la filosofía*, *cit.*, p. 12.

[17] K. Marx, *Critique of Hegel's Doctrine of the State* (*Crítica de la filosofía del Estado de Hegel*), en *Early Writings*, p. 90, traducción al inglés de Rodney Livingstone y Gregory Benton, Penguin-New Left Review, Harmondsworth, 1974.

[18] K. Marx, *Introducción a la crítica de la filosofía del derecho de Hegel*, en K. Marx, A. Ruge, *et. al.*, *Los anales franco-alemanes*, p. 109 *et passim*; traducción de J.M. Bravo, Martínez Roca, Barcelona, 1970.

[19] K. Marx, *Crítica de la filosofía del Estado de Hegel*, *cit.* p. 145; también en p. 85.

modo puramente imaginario»[20]. En la sociedad burguesa el ser genérico del hombre, su vida en cuanto especie, solamente puede cobrar una existencia separada, distinta de su vida material. El Estado es la comunidad abstracta, el ciudadano del Estado es el hombre abstracto.

Refiriéndose a la diferencia entre los *droits de l'homme* y los *droits du citoyen*, escribe Marx en *La cuestión judía*: «El hombre, en cuanto miembro de la sociedad burguesa, es considerado como el *verdadero* hombre, como el *homme* a diferencia del *citoyen*, por ser el hombre en su *inmediata* existencia sensible e individual, mientras que el hombre *político* sólo es el hombre abstracto, artificial, el hombre en cuanto persona *alegórica, moral*. El hombre real sólo se reconoce bajo la forma del individuo egoísta; el hombre *verdadero*, sólo bajo la forma del *citoyen abstracto*»[21].

Ahora bien, la abstracción de la vida genérica del hombre que se lleva a cabo en la esfera política no es simplemente «alegórica, moral», sino que cobra una existencia tan real como la de su vida individual. «La época moderna, la *civilización*», escribe Marx en la *Crítica de la filosofía del Estado de Hegel*, «aísla la esencia *objetiva* del hombre, tratándola como algo puramente *externo* y material»[22]. El Estado no es sino «el hombre objetivado»[23]. En estos escritos tempranos ya aparece esporádicamente la terminología posterior: «El mero hecho de que Hegel llame la atención sobre el carácter extrañado de esta situación [del Estado respecto de la familia y la sociedad civil, MFE] no implica que haya eliminado el extrañamiento que comporta»[24].

La cuestión judía misma ofrece ya una versión económica de la alienación, centrada en el carácter del dinero: «El dinero es el *valor* general de todas las cosas, constituido en sí mismo (...) El dinero es la esencia del trabajo y de la existencia del hombre, enajenada de éste, y esta esencia le domina y es adorada por él»[25].

En estas tres obras aparecen más o menos indiscriminadamente los términos «abstracción» —pero entendida como abstracción *real*—, «objetivación», «alienación»/«enajenación» y «extrañamiento». No puede decirse todavía que Marx haga un empleo consciente de ellos para referirse a distintos conceptos, puesto que la «objetivación» aparece todavía equiparada a los demás procesos. Sin embargo, parecen ya claras las diferencias que separan a Marx de Hegel y Feuerbach. Frente a ambos, su concepto de la alienación es un concepto histórico. Frente a Hegel, Marx comparte la crítica de Feuerbach: aquél convertía al sujeto (el hombre, el pueblo, ...) en predicado y al predicado (Dios, el Estado, ...) en sujeto. Frente a Feuerbach, Marx no ve la alienación como un fenómeno meramente ideal, sino práctico. Frente a Feuerbach, de nuevo (en la dialéctica invertida de Hegel el problema carece de sentido), Marx no busca la explicación en ninguna concepción abstracta o naturalista del hombre, sino en su mundo social (la sociedad civil, el trabajo y el dinero, etc.) No vale la pena ir más allá sobre este tema en el análisis de estas tres obras primeras, porque nuestro objetivo no es discutir en detalle la génesis del pensamiento marxiano. Posteriormente, a medida que avancemos en el análisis económico de la alienación y, particularmente, de la reificación y el fetichismo, veremos en qué grado forma una unidad orgánica, sin solución de continuidad, con los primeros análisis de la religión y el Estado.

En los *Manuscritos* de 1844 el estudio de la alienación se centra en el trabajo. Aquí aparecen más claramente tanto el carácter histórico de la alienación como su distinción de la objetivación. «El producto del trabajo», escribe Marx, «es el trabajo que se ha fijado en un objeto, que se ha hecho cosa; el producto es la objetivación del trabajo. La realización del trabajo es su objetivación. Esta realización del trabajo aparece en el estadio de la Economía Política [es decir, de la producción y el cambio capitalistas, MFE] como *desrealización* del trabajador, la objetivación como *pérdida* del *objeto* y servidumbre a él, la apropiación como *extrañamiento*, como enajenación»[26].

Marx recorre aquí cuatro aspectos del trabajo alienado. En primer lugar, la alienación del trabajador respecto del producto de su trabajo —y viceversa—, que «se enfrenta a él como un *ser extraño*, como un *poder independiente* del productor»[27]. «El trabajador», prosigue Marx, «se convierte en siervo de su objeto en un doble sentido: primeramente, porque recibe un *objeto de trabajo*, es decir, porque recibe *trabajo*; en segundo lugar, porque recibe *medios de subsistencia*»[28]. Este aspecto de la alienación del trabajo se manifiesta en el hecho de que de su lado se concentren la miseria, la barbarie, la ligazón inmediata a la naturaleza, mientras frente a él se acumulan la riqueza, la civilización, el espíritu.

En segundo término, «el extrañamiento no se muestra sólo en el resultado, sino en el *acto de la producción*, dentro de la *actividad productiva* misma»[29]. El trabajo se manifiesta como algo externo al trabajador, como mortificación en vez de como realización, como «*trabajo forzado*»[30]. No le pertenece a él, sino a otro; él mismo perte-

[20] K. Marx, *Introducción a la crítica de la filosofía del derecho de Hegel, cit.*, p. 109.
[21] K. Marx, *La cuestión judía*, en *Los anales franco-alemanes, cit.*, pp. 248-249.
[22] K. Marx, *Crítca de la filosofía del Estado de Hegel, cit.*, p. 148.
[23] *Ibíd.*, p. 87.
[24] *Ibíd.*, p. 145.
[25] K. Marx, *La cuestión judía, cit.*, p. 254.

[26] K. Marx, *Manuscritos: economía y filosofía*, pp. 105-106; traducción de Francisco Rubio Llorente, Alianza Editorial, Madrid, 6.ª edición, 1977.
[27] *Ibíd.*, p. 105.
[28] *Ibíd.*, p. 107.
[29] *Ibíd.*, p. 108.
[30] *Ibíd.*, p. 109.

nece a otro cuando está en el trabajo. «La *enajenación respecto de sí mismo* como, en el primer caso, la enajenación respecto de la *cosa*» [31].

Como consecuencia, en tercer lugar, el hombre se encuentra enajenado de su vida genérica. Lo que distingue al hombre como tal y lo que lo convierte en ser genérico, lo que constituye su vida en cuanto miembro de la especie es precisamente la «elaboración del mundo objetivo» [32], la producción, el trabajo. Pero la enajenación del trabajador respecto del objeto y de la actividad misma del trabajo hace que la vida individual se convierta en fin y la vida genérica en medio, que la segunda quede supeditada a la primera. «Hace extraños al hombre su propio cuerpo, la naturaleza fuera de él, su esencia espiritual, su *esencia humana*» [33].

De nuevo en consecuencia, y en cuarto lugar, «la enajenación *del hombre respecto del hombre*. Si el hombre se enfrenta consigo mismo, se enfrenta también al *otro*. Lo que es válido respecto de la relación del hombre con su trabajo, con el producto de su trabajo y consigo mismo, vale también para la relación del hombre con el otro y con el trabajo y el producto del trabajo del otro» [34].

Marx subsume dentro de esta concepción del trabajo alienado las demás categorías de la economía política. El salario son los medios de subsistencia, esa parte del objeto del que el hombre se encuentra enajenado. La propiedad privada es «el producto, el resultado, la consecuencia necesaria del *trabajo* enajenado, de la relación externa del trabajador con la naturaleza y consigo mismo» [35], puesto que, si su trabajo no le pertenece, «esto sólo es posible porque pertenece a *otro hombre* que no es el trabajador» [36]. La contradicción aparente entre el trabajo y la propiedad privada «es la contradicción del *trabajo enajenado* consigo mismo» [37]. El capital «es el hombre que se ha perdido totalmente a sí mismo» [38]. La división del trabajo «es la expresión económica del *carácter social del trabajo* dentro de la enajenación» [39]. El dinero es la «esencia genérica extrañada, enajenante y autoenajenante del hombre. Es el *poder* enajenado de la *humanidad*» [40].

Con posterioridad a los *Manuscritos* de París, encontramos ya en Marx una teoría unitaria de la reificación y el fetichismo que se ve expuesta a lo largo de la *Contribución a la crítica de la economía política*, *El Capital* y los *Grundrisse*. Otras obras, como *La Sagrada Familia*, *La ideología alemana* o la *Miseria de la filosofía*, tratan también en alguna medida los temas de la alienación o la reificación, pero no representan un cuerpo aparte ni un estadio especial al respecto. Nos limitaremos a reseñar que *La Sagrada Familia* insiste especialmente en el carácter práctico de la alienación [41], mientras *La ideología alemana* lo hace en la enajenación de las fuerzas productivas [42], en lo que califica como *sustantivación* de las relaciones de producción y cambio [43], la dominación de las formas materiales sobre los individuos [44], etc. La *Miseria de la filosofía*, a su turno, también contiene alguna referencia a la reificación, aunque sin utilizar todavía explícitamente el término, al hablar del dinero [45]. Pero es en *El Capital* y los *Grundrisse* donde Marx va a desarrollar de modo sistemático, por vez primera, esta teoría.

En los sistemas sociales que no presentan una esfera cambiaria desarrollada, las relaciones entre los individuos se presentan como vínculos personales aunque socialmente determinados. La posición económica del siervo o el señor es idéntica a su posición política, y el primero debe al segundo una parte de su cosecha o de su jornada laboral por las mismas razones, por la misma relación por la que le debe vasallaje. No existen relaciones ecomómicas independientes salvo en la reducida esfera del comercio, poco desarrollado y generalmente insignificante y confinado a los límites de cada comunidad. En los sistemas de cambio desarrollados, por el contrario, los individuos aparecen ante sí mismos y ante los demás como independientes, desprovistos de cualquier vinculación de carácter personal y capaces de relacionarse libremente. De hecho están sujetos a condiciones, pero éstas parecen actuar de manera fortuita y, sobre todo, no están sometidas al control de los individuos mismos: «se presentan, por así decirlo, como *condiciones de la naturaleza* (...). El carácter determinado que en el primer caso aparece como una limitación personal de un individuo por parte de otro, en el segundo caso se presenta desarrollado como una limitación material del individuo resultante de relaciones que son independientes de él y se apoyan sobre sí mismas» [46].

Dentro del sistema de la producción generalizada para el mercado los individuos existen los unos para los otros únicamente como propietarios de mercancías, como compradores y vendedores. «Los individuos se enfrentan sólo como propietarios de valores de cambio, en cuanto individuos que gracias a su producto, la mercancía, se han con-

---

31 *Ibíd.*, p. 110.
32 *Ibíd.*, p. 112.
33 *Ibíd.*, p. 113.
34 *Loc. cit.*
35 *Ibíd.*, p. 116.
36 *Ibíd.*, p. 114.
37 *Ibíd.*, p. 116.
38 *Ibíd.*, p. 123.
39 *Ibíd.*, pp. 169 y 175.
40 *Ibíd.*, p. 179.

41 *Cf.* K. Marx y F. Engels, *La Sagrada Familia*, pp. 57, 100 y otras; traducción de Carlos Liacho, Claridad, Buenos Aires, 2.ª edición, 1971.
42 *Cf.* K. Marx y F. Engels, *La ideología alemana*, *cit.* p. 78 y otras.
43 *Cf. ibíd.*, pp. 88, 285-286, 472, 527 *et passim*.
44 *Cf. ibíd.*, pp. 89, 525 y otras.
45 *Cf.* K. Marx, *Miseria de la filosofía*, p. 125; traducción de Dalmacio Negro Pavón, Aguilar, Madrid, 1.ª edición, 2.ª reimpresión, 1973.
46 K. Marx, *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Borrador)*, vol. I, p. 91; edición de José Aricó, Miguel Murmis y Pedro Scaron, traducción de Pedro Scaron, Siglo XXI, Madrid, 5.ª edición, 1976.

ferido mutuamente una existencia social. Sin esta mediación objetiva carecen de toda relación recíproca (...)»[47].

«(...) La misma división del trabajo que los convierte [a los poseedores de mercancías, MFE] en *productos privados independientes*, hace que el proceso de producción y las relaciones suyas dentro de ese proceso sean *independientes de ellos mismos*, y que la independencia recíproca entre las personas se complemente con un sistema de dependencia multilateral y propia de cosas»[48], escribe Marx en el libro primero de *El Capital*.

El hecho de que los hombres se relacionen entre sí en el intercambio como poseedores independientes de mercancías se presenta ante ellos como resultado o manifestación de una propiedad inherente y común a las mercancías mismas: su cambiabilidad. Cualquier mercancía puede expresar su valor en una segunda que actúa frente a ella como equivalente, y está en la lógica misma del cambio el que una mercancía, la que mejor reúna las condiciones de durabilidad, resistencia, divisibilidad, alta relación valor-volumen, etc., se destaque como equivalente general, como mercancía en la que expresan su valor todas las demás. La forma acabada del equivalente general es el dinero.

Pero, para Marx, lo que posibilita realmente que las mercancías puedan cambiarse entre sí es el hecho de que todas ellas son producto del trabajo humano, y lo que permite que tengan una medida común de valor es la naturaleza igual o reducible a la igualdad de los trabajos humanos mismos. En cuanto valores de uso, las mercancías son el producto de los trabajos concretos, la chaqueta es producida por el sastre, el lienzo por el tejedor, etc. Pero en cuanto valores de cambio, se pierde en ellas toda huella del trabajo especial que las produjo y se manifiestan únicamente como resultado de una determinada cantidad de trabajo humano indiferenciado, trabajo abstracto, tiempo de trabajo simple. Esta reducción no es un recurso del análisis ni un *a priori*, sino que es realizada diariamente por el mercado mismo al acercar constantemente los precios de las mercancías a su valor de cambio. No se trata de una abstracción meramente teórica, sino de una abstracción práctica. Pero no es el resultado de la acción consciente de los hombres, sino que se les impone como una ley natural, externa, objetiva.

Es en este sentido que lo que no es otra cosa que una relación social, el hecho de que trabajos humanos objetivamente iguales o igualables (por reducción del trabajo complejo a trabajo simple elevado a una cierta potencia) se empleen en la producción de objetos distintos y, en el marco de la división del trabajo, deban ser cambiados como mercancías; lo que no es sino una relación social, decimos, se presenta como una propiedad de las cosas, de los productos mismos convertidos en mercancías. «Lo que caracteriza al trabajo que crea valor de cambio», escribe Marx en la *Contribución*, «es que las relaciones sociales de las personas aparecen, por decirlo así, invertidas, como la relación social de las cosas. Puesto que un valor de uso se relaciona con el otro como un valor de cambio, el trabajo de una persona se relaciona con el de otra como con el trabajo igual y general. Si es, pues, correcto decir que el valor de cambio es una relación entre las personas, conviene añadir: una relación oculta bajo el velo de las cosas»[49].

El que los productores equiparen y relacionen sus distintos trabajos útiles, creadores de diferentes valores de uso, cualitativamente diversos, como cantidades distintas de fuerza de trabajo indiferenciada, como montos determinados de gasto de fuerza humana de trabajo, se les aparece como facultad de los productos mismos de poseer un valor. El hecho de que el trabajo se mida como tiempo de trabajo se presenta ante ellos como magnitud de valor de los distintos productos. El que los productores se relacionen entre sí por medio de sus trabajos, en fin, cobra la apariencia de una relación natural, se presenta como una facultad social de las propias cosas. «En suma, los productos del trabajo se *manifiestan* a los productores como *mercancías*, cosas sensorialmente suprasensibles, esto es, *cosas sociales*»[50].

Este fenómeno consistente en que las relaciones sociales entre los hombres acompañen, encarnen, se transformen en cosas, es lo que Marx denomina *reificación*. No se trata de un mero efecto del intelecto, sino de una «mixtificación prosaicamente real y no imaginaria»[51]. Con esta afirmación, Marx reproduce en la *Contribución*, al respecto de la reificación, lo que ya había afirmado sobre el carácter real de la alienación en algunas de sus obras juveniles.

El reverso de la cosificación de las relaciones sociales es el hecho de que las cosas aparezcan ante los individuos como sujetos con cualidades sociales. Esto es el *fetichismo*. «A esto llamo», dice Marx, «el *fetichismo* que se adhiere a los productos del trabajo no bien se los produce *como mercancías* y que es inseparable de la *producción mercantil.*»[52]. La forma en que la relación social existe para los hombres, el modo en que la perciben, deriva de la naturaleza real de la relación misma.

Debemos decir aquí que algunos de los autores que mayor significación han tenido en el proceso de recuperación de la teoría de la alienación y la reificación de Marx, como Lukács y Jakubowsky, han co-

[47] *Ibíd.*, vol. III, p. 171.

[48] K. Marx, *El Capital*, libro I, vol. I, p. 131; edición y traducción de Pedro Scaron, Siglo XXI, Madrid, 6.ª edición, 1978.

[49] K. Marx, *Contribución a la crítica de la economía política*, pp. 53-54; versión al castellano de J. Merino, Comunicación - Alberto Corazón, Madrid, 2.ª edición, 1976.

[50] K. Marx, primera versión del capítulo sobre el valor, *El Capital*, *cit.*, libro I, vol. III, p. 1030.

[51] K. Marx, *Contribución a la crítica de la economía política*, *cit.*, p. 72.

[52] K. Marx, *El Capital*, *cit.*, libro I, vol. III, p. 1030.

metido precisamente el error de identificarla en mayor o menor medida con su precedente hegeliano o de extenderla suprahistóricamente. Así, Lukács, en *Historia y conciencia de clase*, reduce en exceso la problemática de la reificación a la temática de la división del trabajo e identifica la contraposición entre el trabajador y el producto de su trabajo y su fuerza de trabajo con la antinomia hegeliana sujeto-objeto, lo que le lleva a tratar la reificación repetidamente como si fuera la objetividad a secas [53]. El propio Lukács ha escrito en el prólogo de 1967 a esta obra juvenil: «En el pensamiento de Hegel el problema de la extrañación aparece por vez primera como cuestión básica de la situación del hombre en el mundo y respecto del mundo. Pero la extrañación [*Entfremdung*], bajo el nombre de alienación, [*Entäusserung*], es al mismo tiempo en el texto de Hegel el poner, la posición de toda objetividad. Por lo tanto, y si se piensa hasta el final, la extrañación es idéntica con la posición de objetividad. Consiguientemente, el sujeto-objeto idéntico, al superar la extrañación, ha de superar simultáneamente la objetividad. Mas como el objeto, la cosa, no existe según Hegel sino como alienación de la autoconciencia, ocurre que la retrocapción de la alienación en el sujeto sería el final de la realidad externa, o sea, de la realidad en general. *Historia y conciencia de clase* sigue este pensamiento de Hegel en la medida en que identifica extrañación con objetivación [*Vergegenständlichung*] (por adoptar el léxico de Marx en los *Manuscritos económicos-filosóficos*). Este error, fundamental y grosero, ha contribuido sin ninguna duda mucho al éxito de *Historia y conciencia de clase.* Como queda dicho, el desenmascaramiento filosófico de la extrañación se encontraba en el aire, y muy pronto se convirtió en una cuestión central de la crítica cultural que estudiaba la situación del hombre en el capitalismo del presente. Era obvia para la crítica cultural filosófica burguesa (baste pensar en Heidegger) la solución de sublimar la crítica social en crítica filosófica pura, hacer de la extrañación, esencialmente social, una eterna *condition humaine*, por utilizar una expresión surgida con posterioridad. Y también está claro que el tipo de exposición de *Historia y conciencia de clase*, pese a lo diferentes, incluso contrapuestas, que eran sus intenciones, favoreció mucho aquellas actitudes. La extrañación identificada con la objetificación estaba pensada como categoría social —puesto que el socialismo iba a superar la extrañación—, pero su existencia insuperable en las sociedades de clases, y ante todo su fundamentación filosófica, se aproximaban a pesar de ello a la *condition humaine*» [54]. Hay que añadir en descargo de Lukács que, cuando escribió su obra, no habían sido aún recuperados los *Manuscritos económicos-filosóficos* de 1844, en los que Marx plantea de manera clara y explícita la diferencia entre objetivación y extrañamiento.

[53] *Cf.* G. Lukács, *La cosificación y la conciencia del proletariado*, en *Historia y conciencia de clase*, pp. 123-265, *passim*; traducción de Manuel Sacristán, Grijalbo, Barcelona, 1975.

[54] *Ibíd.*, pp. XXV-XXVI.

Este error es todavía más claro en Jakubowsky, quien, bajo la influencia de Lukács, escribe en *Las superestructuras ideológicas en la concepción materialista de la historia*, considerando que la alienación cubre por igual toda la historia pre-comunista: «El capitalismo y las formaciones sociales que le han precedido pueden ser caracterizadas como formaciones *naturales* (...) En todas estas formas de producción, las fuerzas humanas se han objetivado frente a sus portadores y les dominan como fuerzas extrañas» [55]. Esta obra, sin embargo, fue escrita en 1936, después de la publicación de los *Manuscritos* de París, que figuran entre los materiales empleados por su autor.

Cuando, en el curso del desarrollo de la producción y el cambio mercantiles, la función de equivalente general termina por fijarse a una mercancía específica, ésta pasa a jugar frente a todas las demás el papel de mercancía dineraria o dinero. El fetichismo inherente a la forma mercancía se ve reforzado y potenciado al llegar a la forma dinero. En la economía monetaria, las cualidades sociales que hemos visto en las mercancías parecen concentrarse en una de ellas: el dinero.

El movimiento de los trabajos humanos, que antes se presentaba como movimiento de sus respectivos productos, lo hace ahora como movimiento del dinero. Gide, creo, ironizaba sobre los científicos suponiendo el caso de uno de ellos que, tras emborracharse sucesivamente bebiendo whisky con soda, ginebra con soda, ron con soda, etc., llegaba a la conclusión de que lo que producía la ebriedad era la soda. En sí y por sí no es mejor el razonamiento que lleva a la conclusión de que es el dinero quien hace circular a las mercancías. En la circulación simple, todo movimiento de una mercancía se ve compensado y acompañado por un movimiento en sentido inverso del dinero. Más aún: mientras que las mercancías desaparecen de la circulación tras un solo o unos pocos movimientos, el dinero permanece constantemente en ella —salvo cuando se atesora, es decir, cuando deja de funcionar como dinero—, y una cantidad dada de dinero es capaz de poner en movimiento una cantidad de mercancías de valor muy superior al suyo propio en un tiempo determinado, dependiendo de su velocidad de circulación. En su función de instrumento de compra y medio de pago, no es ya el dinero, sino su mera representación quien sigue el movimiento de las mercancías. El hecho de que los metales preciosos ocupen rápidamente y en régimen de monopolio la función de la mercancía dineraria allá donde se desarrolla el cambio, en fin, función que parece corresponderles de modo natural, refuerza la impresión de que se trata de cualidades sociales de las cosas en cuanto tales.

[55] F. Jakubowsky, *Les superestructures idéologiques dans la conception matérialiste de l'histoire*, p. 173; traducción al francés de J.M. Brohm, Ètudes et documentation internationales, París, 1971.

Las mismas relaciones sociales de producción y cambio que llevan a la escisión del trabajo humano en trabajo concreto y trabajo abstracto, a la escisión del valor en valor de uso y valor de cambio, hacen que el mundo de las mercancías se escinda de modo tal que una de ellas cumple la función de servir como equivalente de todas las demás. El dinero representa así el trabajo abstracto, trabajo humano indiferenciado, la existencia separada del valor de cambio frente a unas mercancías que, tras un breve paso por la esfera de la circulación, son consumidas como valores de uso. En sus diversas funciones, como medida general de los valores, patrón de precios, unidad de cuenta, instrumento de compra, medio de pago, tesoro, el dinero representa relaciones sociales de producción o, mejor, *es* esas relaciones sociales de producción en su existencia separada y adherida a una cosa.

«El carácter social de la actividad, así como la forma social del producto y la participación del individuo en la producción, se presentan aquí como algo ajeno y con carácter de cosa frente a los individuos; no como su estar recíprocamente relacionados, sino como su estar subordinados a relaciones que subsisten independientemente de ellos y nacen del choque de los individuos recíprocamente indiferentes. El intercambio general de las actividades y de los productos, que se ha convertido en condición de vida para cada individuo particular y es su conexión recíproca [con los demás, MFE], se presenta ante ellos mismos como algo ajeno, independiente, como una cosa. En el valor de cambio el vínculo social entre las personas se transforma en relación social entre cosas; la capacidad personal, en una capacidad de las cosas» [56].

El dinero se presenta como mediador entre los hombres y las mercancías o, lo que es lo mismo, entre las necesidades de los hombres y los medios para satisfacerlas. Puesto que es él quien pone en relación los distintos productos de los trabajos humanos, se presenta como el mediador entre los hombres. El mismo es el nexo social [57], la propia comunidad [58].

En la medida en que los productores independientes de mercancías sólo se relacionan entre sí a través del mercado y el mercado los relaciona a todos ellos, la circulación se presenta como el dominio por excelencia de la economía. «La circulación es el compendio de todas las relaciones recíprocas que se establecen entre los poseedores de las mercancías. Fuera de ella el poseedor de mercancías está en relación únicamente con su propia mercancía» [59]. Pero la circulación sólo existe en la medida en que es alimentada por las esferas de la producción y el consumo. «La circulación, considerada en sí misma, es la *mediación entre extremos presupuestos*. (...) *Su existencia inmediata es por*

[56] K. Marx, *Fundamentos para la crítica de la economía política, cit.*, vol. I, pp. 84-85.
[57] *Ibíd.*, vol. I, pp. 88-89 *et passim*.
[58] *Ibíd.*, vol. I, pp. 157, 161 *et passim*.
[59] K. Marx, *El Capital, cit.*, libro I, vol. I, p. 201.

ende apariencia pura. Es el *fenómeno de un proceso que se efectúa a espaldas*» [60]. «Esta circulación», insiste Marx, «es una nebulosa tras la cual se esconde un mundo entero, el mundo de los nexos del capital» [61]. Posteriormente volveremos sobre la importancia de esta primacía aparente de la circulación.

Los procesos de reificación y fetichismo no se limitan a la esfera de la circulación, sino que se extienden igualmente a la esfera de la producción. Los fenómenos de la alienación del trabajo apuntado en los *Manuscritos* de 1844 reaparecen, bajo la forma de teoría de la reificación, en los *Grundrisse* y *El Capital*.

En un pasaje de los cuadernos que constituyen los *Grundrisse*, que Marx encabeza de la siguiente forma: *Enajenación de las condiciones laborales del trabajo con el desarrollo del capital. (Inversión). En la inversión se funda el modo capitalista de producción, no sólo el de su distribución*; en este pasaje, escribe Marx, recogiendo la distinción hecha ya en los Manuscritos: «No se pone el acento sobre el estar-objetivado sino sobre el *estar-enajenado*, el estar-alienado, el estar-extrañado, el no-pertenecer-al-obrero sino a las condiciones de producción personificadas, *id est*, sobre el pertenecer-al-capital de ese enorme poder objetivo que el propio trabajo social se ha contrapuesto a sí mismo como uno de sus momentos... Esta distorsión e inversión es *real*, esto es, no meramente *mental*, no existente sólo en la imaginación de los obreros y capitalistas. Pero evidentemente este proceso de inversión es tan sólo una necesidad *histórica*... Los economistas burgueses están tan enclaustrados en las representaciones de una determinada etapa histórica de desarrollo de la sociedad, que la necesidad de que se *objetiven* los poderes sociales del trabajo se les aparece como inseparable de la necesidad de que los mismos se *enajenen* con respecto al trabajo vivo» [62].

En los *Manuscritos*, por decirlo así, la extrañación del trabajo era definida solamente en forma negativa, por contraposición al trabajo como constitutivo del ser genérico de la humanidad. En los *Grundrisse* el análisis gana en precisión al verse circunscrito a la relación entre trabajo y capital. El producto enajenado del trabajo se presenta ahora bajo la determinación de ser capital. El capitalista cambia su capital-dinero por medios de producción, materias primas y fuerza de trabajo, y el producto de estos tres factores es ya, como tal, capital. Capital a secas, en tanto que sea producto del trabajo necesario; pluscapital en cuanto que lo sea del trabajo excedente; pero, en todo caso, capital.

Así, si al principio la ajenidad del trabajo frente al obrero consis-

[60] K. Marx, *Fundamentos para la crítica de la economía política, cit.*, vol. III, p. 184; también vol. I, p. 194 *et passim*.
[61] *Ibíd.*, vol. I, p. 153.
[62] K. Marx, *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política, cit.*, Vol. II, pp. 394-395.

tía en el hecho de que las condiciones de su trabajo se le presentasen como condiciones externas, extrañas, dadas, ahora es el propio trabajo del obrero el que produce esas condiciones objetivas de la producción ya en su carácter de condiciones objetivas de la producción, ya en su carácter de condiciones extrañadas. Lo que inicialmente aparecía como punto de partida se presenta ahora como resultado del mismo proceso laboral. El secreto reside en que el modo de producción capitalista no sólo produce mercancías, no solamente produce y reproduce el valor, sino que se produce a sí mismo como modo de producción, reproduce las condiciones objetivas del trabajo en su determinación económico-social. «Por ello», escribe Marx en el libro III de *El Capital*, «el resultado de dicho modo de producción aparece siempre como presupuesto a él, sus presupuestos aparecen como resultados»[63].

Para los agentes del proceso de producción la relación entre trabajo y capital se presenta invertida. En lugar de aparecer el capital como producto del trabajo, como trabajo objetivado, es el trabajo el que aparece como un momento del ciclo del capital. Una inversión, como explica Marx en un pasaje citado anteriormente, no sólo aparente, sino también real. Sólo cuando el capital se intercambia por los diversos elementos que deben intervenir en el proceso laboral, por medios de producción, materias primas y fuerza de trabajo, puede esta última servirse de los primeros para transformar las segundas, poniéndose así en marcha el proceso laboral. En el proceso laboral capitalista, pues, el trabajo es puesto por el capital, al igual que lo son los otros elementos que intervienen en el proceso productivo.

En los primeros estadios del capitalismo, esta nueva relación entre el trabajo vivo y el trabajo objetivado se presenta como *subsunción formal* del trabajo en el capital, para emplear la misma terminología utilizada por Marx en el que debía haber sido, pero no llegó a ser, capítulo VI de *El Capital*. Procesos laborales determinados socialmente de otra forma, heredados, se ven subsumidos en el ciclo del capital en cuanto que éste, desde su forma dinero, se convierte en tales factores, los pone bajo su dirección y los dedica a la producción de valor. Es el caso, por ejemplo, cuando el campesino que antes trabajaba para sí mismo independientemente se transforma en asalariado de un agricultor. En este estadio, el capitalista extrae el plusvalor como plusvalor absoluto, recurriendo a la prolongación del tiempo de trabajo[64]. Sólo «con la *producción de la plusvalía relativa* (...)», escribe Marx, «se modifica toda la forma real del modo de producción y surge (incluso desde el punto de vista tecnológico) un modo de producción específicamente capitalista.

«Las fuerzas productivas *sociales* del trabajo, o las fuerzas productivas del trabajo directamente *social*, *socializado*, (colectivizado) merced a la cooperación, a la división del trabajo dentro del taller, a la aplicación de la maquinaria y en general a la transformación del proceso productivo en *aplicación* consciente de las fuerzas naturales, mecánica, química, etc., y de la tecnología etc., con determinados objetivos, así como los *trabajos en gran escala* correspondientes a todo esto (...); este desarrollo de la fuerza productiva del *trabajo objetivado*, por oposición a la actividad laboral más o menos aislada de los individuos dispersos, etc., y con él la *aplicación de la ciencia* —ese producto *general* del desarrollo social— al *proceso inmediato de producción*; todo ello se presenta como *fuerza productiva del capital*, no como fuerza productiva del trabajo, o sólo como una fuerza productiva del trabajo en cuanto éste es idéntico al capital, y en todo caso no como fuerza productiva ni del obrero individual ni de los obreros combinados en el proceso de producción. La mixtificación implícita en la relación capitalista en general, se desarrolla ahora [en la *subsunción real* del trabajo en el capital, MFE] mucho más de lo que se había y se hubiera podido desarrollar en el caso de la subsunción puramente formal del trabajo en el capital»[65].

Cuando el capital da el paso de la extracción de plusvalía absoluta —prolongación de la jornada de trabajo— a la extracción de plusvalía relativa —aumento de la productividad del trabajo—, es decir, cuando pasa de comprar y poner en relación los diversos momentos del proceso productivo a organizar a su antojo el proceso laboral mismo, de la subsunción formal a la subsunción real del trabajo en el capital, la alienación pasa a su vez de ser un fenómeno de la circulación a ser la esencia de la producción. Al igual que la facultad de los trabajos humanos de cambiar sus productos entre sí se presentaba en la circulación simple como propiedad de las mercancías y, en última estancia, en la circulación dineraria, como propiedad del dinero, las fuerzas productivas sociales del trabajo no sólo son ahora puestas en movimiento por el capital, sino que se presentan como fuerzas que le pertenecen sólo a él y que solamente él aporta al proceso productivo.

La cooperación de los trabajadores, la asociación de distintas actividades laborales, la existencia general y la forma concreta de la división del trabajo entre y dentro de los distintos procesos productivos no se presentan como una forma de organización adoptada por el trabajo —para empezar porque, propiamente, no lo son—, sino como algo enteramente puesto por el capital[66].

Este efecto se refuerza con la irrupción de la maquinaria, cuya existencia se presenta inseparable de su determinación social como capital, como propiedad ajena. Cooperación y división del trabajo aparecen ahora como un *diktat* de la cosa misma, de la máquina, como

[63] K. Marx. *El Capital, cit.*, libro III, vol. VIII, p. 1106

[64] *Cf.*, K. Marx, *El Capital, libro I, capítulo VI (inédito)*, pp. 54 y ss.; traducción de Pedro Scaron, Siglo XXI, Madrid, 3.ª edición, 1973.

[65] *Ibíd.*, pp. 59-60.

[66] *Cf. ibíd.*, pp. 59, 93 *et passim*; también K. Marx, *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política, cit.*, vol. II, pp. 7, 8, 86, 241 *et passim*.

ineluctable necesidad tecnológica. El desarrollo de las fuerzas naturales —de su aplicación a la producción—, de la destreza del trabajo humano, de la ciencia —las potencias intelectuales del trabajo social—, encarna directamente en esa cosa, la máquina.

La fuerza productiva del trabajo aparece contrapuesta en el capital fijo. La reproducción de las condiciones de trabajo, la mediación entre los distintos trabajos, como obra del capital circulante. «En conclusión», escribe Marx, «en el *capital fixe* la fuerza productiva social del trabajo está puesta como cualidad inherente al capital; *tanto la scientific power como la combinación de las fuerzas sociales dentro del proceso de producción, y por último la destreza transferida del trabajo inmediato a la máquina, a la fuerza productiva inanimada.* En el *capital circulant*, al contrario, el intercambio de los trabajos, de las diversas ramas de trabajo, su interpenetración y sistematización, la coexistencia de trabajo productivo, como *cualidad del capital*» [67].

Esta trasposición de la fuerza productiva social del trabajo al capital hace que el capital represente ante los trabajadores tal fuerza productiva, mientras que el trabajo productivo se presenta ante el capital —y ante los obreros mismos— como simple trabajo de obreros dispersos. Toda la fuerza de este proceso reificador y fetichista se resume en la expresión «el capital emplea al trabajo», presente desde las páginas de «oferta» y «demanda» de trabajo de los periódicos hasta el pretendido rigor de las expresiones alemanas *Arbeitgeber* («dador» de trabajo = patrón) y *Artbeitnehmer* («tomador» de trabajo = asalariado).

Marx analiza, dentro de lo que llama la mixtificación del capital, la forma en que tienden a confundirse las fuentes de rentas con fuentes del valor. El proceso de creacción por el trabajo de un valor que se convierte en capital se ve ulteriormente oscurecido por la aparición, en el proceso de circulación del capital industrial, del capital comercial y el capital dinerario, así como de la propiedad terrateniente, que reclaman y obtienen su parte en el plusvalor producido.

En el caso del capital comercial —que históricamente es anterior al capital industrial—, la intervención del coste de circulación en el precio del coste del producto y la idea simple de las ganancias de enajenación —es decir, de vender especulativamente a precios más altos, en lo que consistió inicialmente y aún consiste marginalmente la actividad del capital comercial— refuerza la impresión de que la función comercial, por sí misma, —o sea en tanto que puro intercambio— es fuente de valor. El hecho de que la ganacia tienda a igualarse para los distintos capitales, empleados industrial o comercialmente, redunda en el mismo sentido.

En cuanto a la renta de la tierra, escribe Marx, «puesto que aquí

[67] K. Marx, *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política*, *cit.*, vol. II, p. 241; *cf.*, también p. 223.

una parte del plusvalor no aparece directamente ligada a relaciones sociales, sino a un elemento natural, la tierra, la forma de la enajenación y esclerosamiento de las diferentes partes del plusvalor se consuma, la conexión interna queda definitivamente desgarrada y la fuente del plusvalor sepultada por entero, precisamente porque las relaciones de producción vinculadas a los diferentes elementos materiales del proceso de producción se han vuelto autónomas unas con respecto a las otras» [68].

Pero donde este proceso de fetichización puede observarse y comprenderse más claramente es en el caso del capital dinerario o a interés. Si se atiende a la contraposición entre capital a interés y capital productivo —industrial—, la ganancia del primero se presenta como ganancia del capital en sí y por sí mientras que la del segundo lo hace como producto de la actividad con él. La primera como fruto de la propiedad del capital, la segunda como ganancia empresarial. Una como resultado del capital en cuanto propiedad, la otra como producto del capital en cuanto función. En tanto que el interés aparece como la parte del plusvalor que corresponde por naturaleza al capital en cuanto propiedad, es decir, en virtud de su determinación social, esta misma determinación parece volatilizarse, en contrapartida, en la otra posición del capital, el capital industrial, lo que (unido a la trivialidad de que todo trabajo asociado precisa de una autoridad rectora, cosa muy distinta de que esta autoridad deba ser el capital) hace que la parte del plusvalor que corresponde a este último se presente incluso como salario de supervisión del trabajo, etc., es decir, como producto de la actividad laboral del capitalista en persona.

Simétricamente, si es por su empleo en el proceso productivo y por su relación con el trabajo por lo que el capital industrial tiene derecho a una parte del plusvalor, toda huella del proceso productivo en cuanto tal se borra en el plusvalor obtenido por el capital dinerario, tanto más cuanto que la proporción en que éste se valoriza no depende de para qué proceso productivo haya sido prestado, sino que es constante y única para todos los capitales empleados como capital dinerario. «En el capital que devenga interés», señala Marx, «la relación de capital alcanza la forma más enajenada y fetichista. Tenemos aquí D-D', dinero que genera más dinero, valor que se valoriza a sí mismo, sin el proceso que media ambos extremos» [69]. «El capital aparece como la fuente misteriosa y autogeneradora del interés, de su propia multiplicación. La *cosa* (dinero, mercancía, valor) ya es capital como mera cosa, y el capital se manifiesta como mera cosa; el resultado del proceso total de reproducción aparece como un atributo que recae de por sí en una cosa (...) En el capital que devenga interés, por consiguiente, este fetiche automático —el valor que se valoriza a sí mismo, el dinero que incuba dinero— se halla cristalizado en

[68] K. Marx, *El Capital*, *cit.* libro III, vol VIII, pp. 1055-1056.
[69] K. Marx, *El Capital*, *cit.*, libro III, vol. II, p. 499.

forma pura, en una forma que ya no presenta los estigmas de su origen. La relación social se halla consumada como relación de una cosa, el dinero, consigo misma»[70]. «En D-D' tenemos la forma no conceptual del capital, la inversión y cosificación de las relaciones de producción en la potencia suprema»[71].

Tras el recorrido, por otra parte nada exhaustivo, que hemos hecho del tratamiento de la alienación y la reificación en la obra marxiana, no parece que sea necesario, en el contexto de este trabajo, detenerse a discutir en detalle la interpretación althusseriana aludida al comienzo del capítulo. Sí debemos hacerlo, en cambio, en dos apreciaciones muy difundidas que consideramos parcial o totalmente erróneas, aunque sólo sea por un momento. Nos referimos a la idea de que la alienación sería un fenómeno «mucho más amplio» que la reificación y a la de que tanto una teoría como otra comportan elementos ético-normativos apriorísticos.

La primera cuestión no tiene mayor importancia, salvo porque podría dar pie a un althusserianismo mitigado, pues la teoría de la reificación quedaría dentro del marxismo «científico» mientras la de la alienación se vería relegada a su precedente «filosófico-antropológico». Uno de los autores que ha expresado esta idea —nada sospechoso, por cierto, de ser aficionado a las distinciones althusserianas entre el joven y el viejo Marx, entre humanismo y materialismo marxistas, etc.— es Ernest Mandel, en la obra titulada *La formación del pensamiento económico de Marx*. «Algunos autores», escribe Mandel, «han hablado de una transformación de la teoría primitiva marxista de la alienación en una 'teoría general del carácter fetichista de la mercancía'. No creemos que esta formulación sea exacta. Es verdad que Marx refirió la alienación humana en la sociedad basada en la producción mercantil, en lo esencial, a la reificación de las relaciones humanas y sociales, causada por las relaciones mercantiles. Pero, en primer lugar, hizo esta reducción sólo por lo que toca a lo esencial, y no era para todos los aspectos de la alienación; ya que, incluso en la sociedad burguesa, el concepto de alienación encierra un dominio mayor que el de la 'reificación' o el del 'fetichismo de la mercancía' (por ejemplo: la alienación en el plano del consumo, la alienación de las capacidades de desarrollo del individuo, la alienación de los conocimientos socialmente posibles, etc.) Y, además, Marx siguió hablando de la alienación en la sociedad primitiva —como surge del pasaje de los *Grundrisse* citado antes— y, en esa sociedad, no había producción mercantil ni *a fortiori* fetichismo de las mercancías»[72]. Hay que alegar en favor de Mandel que en otro trabajo, *Las causas de la alienación*, posterior en unos tres años al anteriormente citado, escribe precisamente lo contrario: «La alienación es el resultado de una cierta forma de organización de la sociedad. Más concretamente, tan sólo en una sociedad basada en la producción de mercancías, y sólo bajo las circunstancias económicas y sociales específicas de una economía de mercado, pueden los objetos que nosotros proyectamos fuera de nosotros cuando producimos adquirir una existencia propia socialmente opresiva...»[73].

No obstante, no por ello deja de merecer la pena discutir la primera aserción. El pasaje de los *Grundrisse* al que se refiere Mandel, tal como figura en la misma edición en castellano de su libro, dice así: «En etapas precedentes de la evolución, el individuo singular aparece como si tuviese más plenitud, precisamente porque no ha desarrollado todavía la totalidad de sus relaciones y porque todavía no las ha opuesto a sí mismo como fuerzas y relaciones sociales independientes de él. Es tan ridículo desear una vuelta a esta plenitud original como ridícula es la creencia de que hay que detenerse en este vacío completo (de hoy, E.M.)...»[74] Pues bien, basta una lectura mínimamente atenta del texto de Marx para ver que dice exactamente lo contrario de lo que Mandel cree leer en él. Lo que Marx hace no es «seguir hablando de la alienación en la sociedad primitiva» sino, por el contrario, afirmar que en ella, «precisamente», el hombre «no ha desarrollado todavía la totalidad de sus relaciones» ni «las ha *opuesto a sí mismo* como fuerzas y relaciones sociales *independientes* de él» (los subrayados son nuestros), es decir: que *no ha alienado todavía* sus fuerzas y relaciones productivas. El mismo sentido tiene la contraposición de la limitada *plenitud* de ayer con el completo *vacío* de hoy, ambos rechazados.

¿Quiere esto decir que el hombre es plenamente dueño de sí en las sociedades primitivas? En absoluto, como tampoco lo es un castor, por más que no podamos hablar de alienación de su fuerza productiva, tanto menos de su relación social. Significa que la alienación no es el antónimo de la «plenitud» ni del dominio de las propias fuerzas productivas y relaciones sociales, sino tan sólo el término opuesto a la unidad del hombre con las mismas, sin importar que ésta implique su más libre y completo desarrollo o su sofocación más absoluta. Por eso Marx distingue entre el desposeimiento del hombre que significa la autonomización de las fuerzas productivas y las relaciones sociales, que debe ser superado, y el aumento de la riqueza social y la productividad del trabajo que ha traído consigo, que deben ser conservados, lo que torna tan imposible como indeseable volver a la limitada «plenitud» anterior (estamos en el mismo caso de la polémica

70 *Ibíd.*, p. 500.
71 *Ibíd.*, p. 501.
72 E. Mandel, *La formación del pensamiento económico de Marx*, pp. 211-212; traducción de Francisco González Aramburu, Siglo XXI, Madrid, 6.ª edición, 1974.
73 E. Mandel, *Alienación y emancipación del proletariado*, p. 20; traducción de Vera Pawlowsky, Fontamara, Barcelona, 1978.
74 E. Mandel, *La formación del pensamiento económico de Marx*, *cit.*, pp. 205-206; el mismo pasaje, con leves variantes de estilo en la traducción, se encuentra en K. Marx, *Fundamentos para la crítica de la economía política (borrador)*, *cit.*, vol. I, p. 90.

que ya vimos contra Proudhon, respecto de la división del trabajo). En otras palabras: que la misma interpretación que del texto se desprende también del contexto.

Los mismos ejemplos que aduce Mandel como formas de la alienación supuestamente no comprendidas en una teoría de la reificación, se puede fácilmente volver al contrario. Esto es obvio en el caso de «la alienación de las capacidades de desarrollo del individuo» y «la alienación de los conocimientos socialmente posibles», pues la absorción de la ciencia, la destreza y la capacidad de desarrollo del individuo por la máquina es, además, un tema permanente en los *Grundrisse* y el llamado *Capítulo VI de El Capital* del que, al menos en cierta medida, ya hemos dado cuenta. En cuanto a «la alienación en el plano del consumo», resulta difícil encontrar un caso más claro de fetichismo, es decir, de atribución de propiedades mágicas a los objetos como el que ofrece la publicidad y su efecto sobre los consumidores, así como de reificación, esto es, de encarnación de cualidades sociales en objetos; sobre este punto, aparte de su ampulosidad y pretensiones globalizantes, producto tal vez de otra forma de fetichismo, el del propio discurso, resulta interesante seguir a Baudrillard [75].

Una variante algo más sofisticada de esta hipótesis es la que ofrece el filósofo polaco Adam Schaff, especialmente preocupado por los intentos de demostrar que la teoría del fetichismo podría «reemplazar» a la teoría de la alienación, lo que para él equivale a «eliminarla».

«Ante todo», escribe Schaff, «la teoría del fetichismo *no* sustituye a la teoría de la alienación, no se pone —en la intención de Marx— en su lugar, de lo cual da testimonio el hecho de que en *El Capital* éste recurra a *ambas* teorías, y por cierto como dos teorías diferentes; de ello da testimonio la diferencia de ámbito y contenido de ambas teorías, a las cuales sólo se puede igualar mientras no se delimite su contenido.

«En lo que toca al ámbito, el caso es que el fetichismo se refiere exclusivamente a las relaciones de la mercancía en el mercado, mientras que la teoría de la alienación (objetiva) se refiere a *todos* los productos —objetivos y no objetivos— de la actividad humana, y la teoría de la alienación de sí mismo, en cambio, se refiere al hombre en su relación con la sociedad, con los demás hombres y su propio yo. (...)

«¿Qué forma toma, en base a la teoría marxiana, la relación verdadera entre la categoría alienación y las categorías cosificación y fetichismo de la mercancía? La respuesta es: consideradas lógicamente, las teorías de la cosificación y del fetichismo de la mercancía son una consecuencia de la teoría de la alienación, aparecen sobre su suelo y son partes integrantes de ella, en una interpretación más amplia de esta teoría.

[75] *Cf.* Jean Baudrillard, *Crítica de la economía política del signo*, *El sistema de los objetos*, etc. Véase nota 120.

«¿Cuándo aparecen las relaciones entre los hombres como relaciones entre cosas (mercancías), que es —según hemos visto— lo que tienen por contenido tanto la teoría de la cosificación como la del fetichismo de la mercancía? Cuando, y sólo cuando, los productos del trabajo humano, así como el propio proceso del trabajo, se enajena del hombre (...)

«Un resultado de la alienación y en consecuencia un aspecto específico de la situación de alienación, es la cosificación de las relaciones humanas, que en el caso de las mercancías se presenta como fetichismo de la mercancía (si bien la concepción de la cosificación y del fetichismo puede ser extendida a otros campos de las relaciones interhumanas)» [76].

De entrada, es claro que el miedo de Schaff a que la teoría de la alienación sea sustituida o «eliminada» por la teoría de la reificación se debe a que combina una concepción amplia de la primera con una concepción notablemente más estrecha de la segunda, por lo que no vale la pena intentar discutir de manera autónoma este problema específico.

La distinción de ámbitos que lleva a cabo el autor entre las teorías de la alienación y la reificación, reduciendo el de la segunda a «las relaciones de la mercancía en el mercado», no puede ser más errónea, y sin duda es producto del hecho de que la explicación más completa, sistemática, cerrada y detalladamente abordada del fetichismo sea precisamente la ofrecida por Marx bajo el epígrafe *El carácter fetichista de la mercancía y su secreto*, al final del primer capítulo de *El Capital*. Sin embargo, a lo largo de nuestra exposición creemos haber ofrecido ya una buena muestra —diminuta, no obstante, en relación con la que se podría ofrecer— de la aplicación sistemática por Marx de la teoría de la reificación y el fetichismo a la esfera de la producción, concretamente al análisis del capital. Recuérdense, simplemente, fenómenos ya descritos como la trasposición de las fuerzas productivas del trabajo en fuerzas del capital, la descripción del capital a interés como la forma más fetichista y no conceptual del capital, etc., que nos eximen de volver de nuevo sobre el tema.

Después de reducir artificialmente el campo de la teoría de la reificación, quedan bajo el foco exclusivo de la teoría de la alienación, salvo «la mercancía en el mercado», «todos los productos —objetivos y no objetivos— de la actividad humana», y bajo el epígrafe de la «alienación de sí» (*Selbstentfremdung*) «el hombre en su relación con la sociedad, con los demás hombres y su propio yo». Pero, si esto fuera así, ¿qué necesidad habría de teorizar una reificación *distinta de la objetivación*? Que las mercancías son cosas es algo obvio de por sí. Lo que ya no resulta tan obvio es que, como tales cosas, sean cambiables, que este cambio ponga en relación los distintos trabajos hu-

[76] A. Schaff, *La alienación como fenómeno social*, pp. 127-128; traducción de Alejandro Venegas, Grijalbo, Barcelona, 1979.

manos, etc. Que las cosas funcionen como cosas no es ninguna teoría de la reificación. Lo que esta teoría plantea precisamente, por el contrario, que en determinadas condiciones históricas las relaciones sociales se adhieren a las cosas y se presentan como propiedades suyas en cuanto tales cosas. Lo que la teoría de la reificación explica es que, cuando dos mercancías —dos cosas— se encuentran en el mercado, tras ellas desfilan la reducibilidad a trabajo humano indiferenciado de los distintos trabajos, el hecho de que estos trabajos tengan por objeto la satisfacción de las necesidades —en sentido amplio— ajenas, etc.; esto es, que decir que las mercancías son cambiables es tanto como decir que los trabajos individuales son parte del trabajo social, que los hombres se relacionan entre sí por medio de sus trabajos y que la relación entre el hombre y su trabajo o el trabajo de otros se ve mediatizado por el hecho de que los productos de estos trabajos se relacionan entre sí como mercancías; o, para utilizar el lenguaje de A. Schaff, que «la mercancía en el mercado» es precisamente «el hombre en su relación con la sociedad, con los demás hombres y su propio yo», o cuando menos el núcleo fundamental de estas relaciones.

La segunda parte de la distinción de Schaff entre la teoría de la alienación y teoría de la reificación, relativa al «contenido», no resulta más convincente. La alusión: «según hemos visto», referida a que la cosificación aparece «cuando, y sólo cuando, [lo que para Schaff quiere decir «después» o «con la condición de que», MFE], los productos del trabajo humano, así como el propio proceso de trabajo, se enajenan del hombre (...)», retrotrae a una cita de los *Grundrisse* en la cual Marx afirma que sólo cuando el dinero aparece como medio de cambio, y no meramente como medida de valor, «sólo entonces está claro para los economistas que la existencia del dinero presupone la objetivación de la relación social»[77]. El dinero, paradigma de la reificación, portador de un fetichismo potenciado, *presupondría* la objetivación, lo que en las condiciones de la producción y el cambio capitalistas vale tanto como decir la alienación. Pero, en primer lugar, quienquiera que lea con detenimiento los *Grundrisse* debería percatarse de su jerga hegelianizante y tomar con más cuidado términos como «presupone», es decir, no darle necesariamente un valor temporal o condicional, a no ser que el contexto así lo indicare. Además, resulta que los *Grundrisse* no *dicen* «objetivación», sino «reificación»: «la existencia del dinero presupone la *reificación* del nexo social»[78]. Con lo cual, si empleáramos el mismo método que Schaff para analizar el texto, habría que concluir que lo presupuesto es la reificación, presupuesta al dinero como medio de cambio, aunque ya no estaría tan claro si ello implica presupuesta a la objetivación, a la alienación, a ambas o a ninguna (segunda parte ésta, totalmente

[77] Citado en *ibíd.*, p. 73.
[78] K. Marx, *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (borrador)*, *cit.*, vol. I, p. 88.

irrevelante a nuestro propósito, que esperamos se nos conceda para evitar así una trabajosa exégesis). Quede claro, en todo caso, que en la medida en que «en este pasaje se aclara la relación entre alienación y cosificación» (Schaff *dixit*)[79] se aclara en sentido contrario al pretendido por nuestro autor.

Tampoco es cierto que, «considerada lógicamente», la teoría de la reificación y el fetichismo sea «una consecuencia de la teoría de la alienación». En la secuencia lógica, reificación y fetichismo son producto del análisis de las relaciones económicas, si bien su filiación histórica —es decir, atendiendo a la evolución intelectual de Marx, o si nos preguntásemos por qué su crítica económica no se detiene en el umbral de las representaciones ideológicas generadas por las relaciones económicas— sí que se remonta, por supuesto, a la teoría de la alienación, así como a la «inversión» feuerbachiana de Hegel. Por lo demás es fácil observar en el fragmento de Schaff citado con anterioridad una notable abundancia de salvaguardas que parece indicar poca seguridad en los propios postulados: «en una interpretación más amplia de esta teoría» de la alienación, o: «si bien la concepción de la cosificación y del fetichismo puede ser extendida a otros campos de las relaciones interhumanas».

La segunda apreciación sobre la teoría marxiana de la alienación en que deseamos detenernos la ofrece Joachim Israel en su *Teoría de la alienación*; un libro, por otra parte, bastante exhaustivo, interesante y seriamente elaborado. Consiste en la insistencia en que la teoría de Marx estaría, en este punto, fuertemente preñada de elementos ético-normativos, lo que, quiérase o no, daría al traste, al menos en buena parte, con su vocación materialista. Así, escribe por ejemplo Israel: «Estos elementos ético-normativos se contienen en el ideal del trabajo de Marx. Es posible preguntarse ¿por qué debería el hombre ejercer su actividad conscientemente y dirigirla?; ¿por qué su trabajo debería ser un medio de autorrealización? Ello sólo puede entenderse si esos elementos revisten una significación *normativa*, si representan los objetivos deseados por los que el hombre *debiera* luchar, pero no si se plantean como análisis descriptivo. En tanto que elementos normativos se convierten en parte integrante de un sistema ético-humanista»[80].

O bien, más adelante: «Marx habla a menudo del efecto de deshumanización que tienen sobre el hombre las condiciones de la sociedad capitalista. Pero todas las suposiciones acerca de la «deshumanización» presuponen la adopción de ciertos criterios ético-normativos definidores de la que constituye una «vida humana»[81]. «Toda acti-

[79] A. Schaff, *La alienación como fenómeno social*, *cit.*, p. 73.
[80] J. Israel, *Teoría de la alienación*, p. 63; traducción de Jose-Francisco Ivars y Pilar Estelrich, Península, Barcelona, 1977.
[81] *Ibíd.*, p. 96.

vidad humana está dirigida hacia un fin. Quien no quiera limitarse a constatar simplemente este hecho, sino que —como Marx— desee tomar parte en el planteamiento de los objetivos, tiene que introducir valores, es decir, modelos normativos»[82] «(...) Mediante el rol ejercido por la praxis en la epistemología marxiana se introducen elementos normativos en nuestra actuación y por consiguiente también en la teoría»[83], «(...) También el objetivo de crear una sociedad ideal "sin clases" introduce valores en la teoría, y estos valores forman parte de una ética humanista»[84]. El tema se repite a lo largo y ancho de toda la obra, pero con estos ejemplos será más que suficiente.

Vayamos por partes. Sobre la «autorrealización» y la «deshumanización» del hombre, el planteamiento de Marx es muy sencillo, aunque Israel no lo haya entendido. La realización de que se habla es la del ser genérico del hombre, y la deshumanización su pérdida. No hay ninguna naturaleza humana abstracta, natural o suprahistórica a realizar. Se trata, simplemente, de si el hombre individual se sitúa a la altura alcanzada por la especie o si, por el contrario, se ve apartado en masa de ella, incluso se convierte este apartamiento en la condición y la base de los más elevados logros de su especie.

En este sentido, el salvaje, en su salvajismo, está perfectamente realizado y nada deshumanizado, porque ése es el nivel de la humanidad de su época, mientras que el proletario moderno, esté por detrás o por delante del salvaje (por delante, sin duda, en Nueva York y por detrás, tal vez, en las minas y los *ghettos* sudafricanos), no cabe discutir que se halla muy por debajo del nivel alcanzado por la humanidad, que encarna sólo en una restringida minoría o, ni siquiera eso, sino por partes en distintos segmentos de ella. No se trata, por consiguiente, de ningún criterio prefijado de «humanidad» o «humanización», ni de ninguna «autorrealización» o «realización» de no se sabe qué entelequia, sino, sencillamente, de la distinta realización de la especie en cada uno de los individuos que la componen, siempre en detrimento de la inmensa mayoría, lo que no puede dejar de ser sentido por ésta, en una u otra forma, como un complejo de necesidades no satisfechas.

En cuanto a los fines de la actividad humana, si de lo que se trata es de identificar fin y norma, teleología y ética, (por ejemplo, cuando se dice: «factores normativos en las teorías de Marx: a) su concepción del hombre como ser activo de orientación teleológica», etc.)[85], este problema ya fue resuelto por Hegel.

En lo que concierne a Marx y sus intenciones, es claro que para él «tomar parte en el planteamiento de los objetivos» es algo muy distinto de «introducir valores», cosa que se entiende de suyo con sólo recordar la evolución teórica que lleva al joven Marx de considerarse

[82] *Ibíd.*, p. 97.
[83] *Ibíd.*, p. 99.
[84] *Loc.cit.*
[85] *Ibíd.*, p. 101.

parte del «rayo de la filosofía» que muerde sobre el «candoroso suelo popular» a considerar a la teoría socialista no más —ni menos— que como «expresión general del movimiento real». Con esto queda también contestada la tercera objeción, que corresponde a la misma dicotomización unilateralizante de la praxis en teoría y práctica pero vista ahora desde el lado de la segunda, con lo que si antes aparecía una teoría arbitraria ahora surge una práctica moralmente conformada.

Por último, queda lo de la «sociedad ideal 'sin clases'», que introduciría en la teoría «valores que forman parte de una ética humanista». No se sabe qué género de relación pueda tener el objetivo de una sociedad sin clases con la ética «humanista», si entendemos por tal la que así ha sido denominada en la historia, pero sería fútil entrar en esta discusión. Tampoco hace falta decir que el adjetivo «ideal» es cosecha de Israel y sólo suya. Precisamente lo que Marx intenta demostrar en toda su obra es que tal sociedad sin clases no es ya un «ideal» sino una necesidad —material, real, en todos los ámbitos, no simple ni principalmente moral— y, en última instancia, la única posibilidad en que puede desembocar la sociedad existente, salvas la destrucción mutua de las clases en pugna o el holocausto universal, que ninguna de estas variantes fue tajantemente excluida por el filósofo de Treveris. Casi siglo y medio después, resulta obvio que otras posibilidades, como las que hoy existen en el este europeo, han venido a resultar no tan transitorias como las previsiones marxianas habrían exigido, pero esto no toca a lo fundamental. Lo fundamental es que Marx descubre o cree descubrir el sentido en que se dirige la evolución histórica, precisamente la «sociedad sin clases», lo que le permite decir que con él «la ciencia deja de ser doctrinaria para hacerse revolucionaria» o, para expresarlo en palabras de Engels, pasar del «socialismo utópico» —para el que la sociedad sin clases es algo que está en otra parte, fuera de lo real, algo ideal— al «socialismo científico», que ve en la propia sociedad que critica las fuerzas propulsoras que la conducirán a la abolición de las clases sociales. Recapitulando su contribución teórica personal, escribe Marx a Weydemeyer: «lo nuevo que aporté fue demostrar: 1) que la *existencia de las clases* está vinculada únicamente a *fases particulares, históricas, del desarrollo de la producción*; 2) que la lucha de clases conduce necesariamente a la *dictadura del proletariado*; 3) que esta misma dictadura sólo constituye la transición de la *abolición de todas las clases* y a una *sociedad sin clases*»[86].

Naturalmente, Israel y cualquiera puede considerar que Marx creyó *demostrar* lo que sus convicciones morales le llevaban a querer demostrar, que se equivocó etc., etc., pero entonces hay que entrar a

[86] K. Marx, carta a Joseph Weydemeyer, 5 de marzo de 1852, en K. Marx y F. Engels, *Correspondencia* (selección), p. 55; versión de «Traductores asociados», Cartago, Buenos Aires, 1973.

discutir el proceso mismo de la demostración y los presuntos resultados. Lo que Israel hace es, partiendo de que la sociedad sin clases puede ser adoptada como objetivo ético, al igual que otros muchos y con mejores razones que la mayoría de ellos, postular, supuestamente en consecuencia, que lo único que puede hallarse detrás de tal objetivo es la susodicha opción ética. Es lo mismo que si, partiendo de que hay hombres que gozan matando en la guerra, llegamos a la conclusión de que éstas se hacen para darles gusto.

Esto no significa que el marxismo tenga una enemiga con toda ética. Significa que se trata, meramente, de dos planos distintos, aun cuando obligadamente se entrecrucen. Va de suyo que Marx, en cuanto que no se limitó a sentarse en la puerta de la casa a ver pasar el cadáver de su enemigo sino que hizo lo posible por desbrozarle el camino y empujarlo por él, no dejó en absoluto de llevar a cabo opciones éticas, opciones que tal vez habría adoptado también sin el sustento de un análisis científico, pero esto es ya salirse del campo de la crítica teórica para entrar en el de la biografía psicológica, cuando no en el de la novela caballeresca.

Con anterioridad hemos expuesto las razones por las que no creíamos válidas las caracterizaciones ofrecidas por Mandel y Schaff de la relación entre la teoría de la alienación y la teoría de la reificación en Marx, pero al hacerlo no hemos terminado de explicar ninguna opción alternativa. Giuseppe Bedeschi tiene razón, a nuestro juicio, cuando señala que «Marx desarrolla su teoría de la alienación en el cauce del fetichismo de las mercancías» [87], aunque todo el mundo podría estar de acuerdo con una formulación tan prudente. No obstante, ya hemos hecho notar repetidas veces, en primer lugar, que no creemos que la teoría del fetichismo se restrinja al campo de la circulación, sino que se extiende al de la producción, y, en segundo, que parece más adecuado hablar de una teoría de la reificación que de una teoría del fetichismo.

En todo caso, hay varios aspectos o pasos que se repiten en la teoría de la alienación, incluso en los primeros análisis de la objetivación en las esferas religiosa y del Estado llevados a cabo por el joven Marx. Se trata siempre, en primer lugar, de que los productos del hombre, sean productos materiales —en sentido estricto— o trátese de relaciones sociales, se separan de él por un proceso u otro. En segundo lugar, se objetivan frente a él. En tercer lugar, se independizan o autonomizan, sustrayéndose a su dominio. Y en cuarto lugar, terminan por reaccionar de forma hostil y dominar al mismo hombre que los creó.

Este proceso puede seguirse en el primer análisis, feuerbachiano por más señas, de la religión, donde los productos de la mente humana cobran una existencia propia frente al hombre, se objetivan (*vergegenstand*) ante él y lo oprimen ideológicamente. O en el análisis del Estado moderno, visto como objetivación de un ser genérico que no encuentra espacio para su realización en la sociedad real, interés general abstracto que, como tal, sólo puede servir a los intereses particulares, lo que en un campo de intereses contrapuestos es tanto como decir a los intereses dominantes. Lo mismo encontramos en la crítica de la alienación del trabajo de los *Manuscritos*, donde el producto del hombre se separa de él como propiedad privada y lo oprime como capital. E idéntico proceso se repite en el análisis de la mercancía y del capital tanto en los *Grundrisse* como en *El Capital*, con la diferencia de que ahora ya se habla de reificación y fetichismo.

[87] G. Bedeschi, *op. cit.*, p. 146.

El problema estriba en la peculiar relación entre la trayectoria intelectual de Marx y el orden de determinaciones en el sistema por él construido. En el sistema marxiano, la política, el derecho, la religión, la ideología, etc., forman la cúspide de un edificio en cuya base están las relaciones económicas. Su evolución intelectual, en cambio, va de la crítica de la religión a la crítica de la política, y de ésta a la crítica de la sociedad civil, es decir, de la economía política. Los primeros escritos son *works in progress*, lo que hace que en cada uno de ellos se encierre una concepción globalizante de las relaciones entre los distintos niveles de la realidad social, incluido el nivel ideológico. Se trata de escritos que reflejan el tránsito acelerado de Marx de la crítica filosófica al análisis económico y que, por otra parte, están construidos en polémica explícita o implícita contra el resto de los jóvenes hegelianos. Además, los primeros escritos son la obra de un autor con una amplia formación filosófica y una escasa formación económica, por más que en la introducción a los *Manuscritos* ya lanzase un presuntuoso grito de guerra en estas lides. Sin embargo, la relación que Marx establece entre la ideología y la política, de un lado, y la economía de otro, es, *grosso modo*, la misma desde *La cuestión judía* e incluso desde la *Crítica de la filosofía del Estado de Hegel* hasta sus últimos escritos, y él mismo da cuenta de ello en el famoso prólogo autobiográfico. Lo que en modo alguno es lo mismo es su análisis de la sociedad civil. Donde en un principio no había sino vaguedades hegelianas —con frecuencia muy sugerentes, pero al fin y al cabo vaguedades—: los intereses particulares, el dinero, el trabajo inmediato, etc., habrá más tarde un análisis económico enormemente preciso. Esto es lo que hace que la teoría de la alienación no se desarrolle más en términos de «pérdida del ser genérico», «deshumanización», «relación con los otros hombres», etc., sino en términos de relaciones económicas del trabajo consigo mismo y con sus productos: cooperación, división del trabajo, mercancías, capital, etc.

«Si el producto del trabajo no pertenece al trabajador, si es frente a él un poder extraño», escribía el Marx de los *Manuscritos* del 44, «esto sólo es posible porque pertenece a *otro hombre* que no es el trabajador (...) Ni los dioses, ni la naturaleza, sino sólo el hombre mis-

mo, puede ser este poder extraño sobre los hombres»[88]. Sin embargo, en los *Resultados del proceso inmediato de producción*, previstos como capítulo VI de *El Capital*, leemos: «Las funciones que ejerce el capitalista no son otra cosa que las funciones del capital mismo —del valor que se valoriza succionando trabajo vivo— ejercidas con *conciencia y voluntad*. El capitalista sólo funciona en cuanto capital *personificado*, es el capital en cuanto persona (...). La dominación del capitalista sobre el obrero es por consiguiente la de la cosa sobre el hombre, la del trabajo muerto sobre el trabajo vivo, la del producto sobre el productor...»[89] No es difícil ver el cambio de énfasis, de la personificación a la reificación de las relaciones sociales, entre un pasaje y otro.

En lo que atañe a la alienación económica, a la alienación del trabajo, puede afirmarse sin ningún escrúpulo que la primitiva teoría de la alienación es concretada —y, en tal sentido sustituída— por la teoría de la reificación. Esto no quiere decir que la nueva teoría de la reificación se enfrente a la vieja de la alienación, ni tampoco que la abarque en toda su amplitud temática, pero sí que se constituye en su nuevo centro nuclear. Para que haya reificación, cosificación, tiene que haber cosas: cosas materiales, sensibles, tangibles que encarnan, que se presentan como portadoras, como sujetos de relaciones sociales, o a las que éstas se adhieren; mal puede haber, pues, reificación en esferas de las que las cosas se hallan ausentes o en las que sólo intervienen como figurantes en escena, como es el caso con la esfera de la religión. Pero si se ha de ser consecuente con el carácter determinante, al menos en última instancia, que las relaciones económicas tienen para Marx sobre las restantes esferas de la realidad social, si la alienación religiosa y la alienación política deben tener su base en la alienación económica, ello implica que deben tener su base en la reificación de las relaciones socioeconómicas.

En la medida en que la obra marxiana dé una explicación de los fenómenos políticos, religiosos, jurídicos, ideológicos; en la medida en que se pretenda extraer de Marx una fundamentación de los fenómenos de alienación en estos niveles, las claves deberán buscarse en la teoría de la reificación —y su correlato: el fetichismo— en la esfera económica, con la obvia precaución de saber que en ella solamente podrán encontrarse eso: claves, y en modo alguno explicaciones exhaustivas ni determinaciones llamadas a dar cuenta de todo. Por otra parte, ningún entusiasmo con las teorías de la alienación y/o la reificación debe hacer perder de vista que la realidad económica es algo mucho más amplio que los procesos de reificación y alienación, lo que equivale a decir que, por muy fructíferos que sean éstos a la hora de aportar claves interpretativas de los fenómenos superestructurales o ideológicos, siempre quedarán amplios espacios superestructurales que,

[88] K. Marx, *Manuscritos: economía y filosofía, cit.*, p. 114.
[89] K. Marx, *El Capital, libro I, capítulo VI, (inédito), cit.*, p. 19.

en el mejor de los casos, si es que es posible seguirles la pista desde la base económica, habrá que hacerlo desde esferas de la misma que probablemente se resistan a cualquier aplicación de las susodichas teorías.

Una razón última, en fin, aunque en modo alguno concluyente por sí misma, que nos permite abundar en la hipótesis de que la teoría de la reificación se constituye en nuevo centro de la teoría de la alienación, a partir del cual deberá ser reinterpretada toda ésta, es el hecho de que en torno a la reificación y el fetichismo vuelven a surgir todos los temas anteriores sobre el derecho, el Estado, la religión o la filosofía idealista que antes habían sido tratados a la luz de la objetivación o la alienación, tal como veremos en breve.

El hecho de que la mayor parte de *El Capital* fuese editada, no por Marx, sino por Engels, que en una carta a su amigo confesaba abiertamente que se le escapaba el elevado nivel de abstracción de los cuadernos que posteriormente serían los *Grundrisse*, y, sobre todo, su posterior vulgarización en muchos aspectos por Plejanov, Kautsky e incluso Lenin, han afectado profundamente a la forma en que ha sido entendida la teoría marxiana de la ideología. Hay un pasaje en *La ideología alemana* que ha pasado a convertirse en el supuesto centro, resumen y clave de cualquier interpretación de esta teoría. «Las ideas de la clase dominante», escriben Marx y Engels, «son las ideas dominantes de cada época; o, dicho en otros términos, la clase que ejerce el poder *material* dominante en la sociedad es, al mismo tiempo, su poder *espiritual* dominante. La clase que tiene a su disposición los medios para la producción material dispone con ello, al mismo tiempo, de los medios para la producción espiritual, lo que hace que se le sometan, al propio tiempo, por término medio, las ideas de quienes carecen de los medios necesarios para producir espiritualmente. Las ideas dominantes no son otra cosa que la expresión ideal de las relaciones materiales dominantes, las mismas relaciones materiales dominantes concebidas como ideas; por tanto, las relaciones que hacen de una determinada clase la clase dominante son también las que confieren el papel dominante a sus ideas»[90].

La primera parte de este pasaje sugiere, por así decirlo, una inculcación *desde el exterior* de ideas más o menos funcionales a los intereses de la clase dominante. Así, ésta, por ejemplo, dominaría por vía de la propiedad los medios de comunicación, por sus relaciones sociales las actividades religiosas o por su influencia sobre el Estado la marcha de la escuela, procurando directa o indirectamente, consciente o inconscientemente, que estos «medios para la producción espiritual» sirviesen a sus intereses. Esto, naturalmente, es enteramente cierto, pero es sólo una parte de la verdad, quizá no la más importan-

[90] K. Marx y F. Engels, *La ideología alemana, cit.*, pp. 50-51.

te. La segunda parte del pasaje citado: «las ideas dominantes no son otra cosa que *la expresión ideal de las relaciones materiales dominantes*», etc., sugiere dos posibilidades. La primera, que las ideas generadas por esos «medios para la producción espiritual» no hacen sino reflejar idealmente, con mayor o menor fidelidad y más o menos mediaciones, la realidad de las relaciones materiales dominantes. La segunda, que tales relaciones materiales dominantes, que son parte constituyente del mundo objetivo que rodea al hombre, tienen por sí mismas una eficacia ideológica propia, autónoma, sobre cuya base es posible que las elaboraciones de quienes poseen los citados «medios para la producción espiritual» pasen de ser resultados de gabinete a convertirse en ideologemas o ideologías ampliamente extendidas en la sociedad.

Las consecuencias fetichistas de los procesos de reificación solamente pueden ser integradas sin forceps, como algo más que compañeras de viaje, dentro de la segunda posibilidad. Sin embargo, la primera, indudablemente cierta pero de manera igualmente indudable simplista y superficial, es la que parece primar en la interpretación vulgar del marxismo, desde la confianza ilimitada en la guerra panfletaria hasta la mayor parte de las actuales teorizaciones gramscianas o pseudogramscianas sobre la «hegemonía».

En la *Crítica de la filosofía del Estado de Hegel*, Marx había caracterizado al Estado como abstracción y objetivación de la esencia humana. En *La cuestión judía* había mostrado que los llamados derechos del hombre no eran sino la trasposición jurídico-ideológica del régimen de la propiedad privada. Obras como *La ideología alemana* y *Miseria de la filosofía*, así como, por supuesto, sus trabajos periodísticos, abundan en referencias al Estado y al derecho, pero no hay necesidad de traerlas aquí a colación. Lo que sí resulta pertinente es señalar cómo, aunque sea de modo marginal debido a la naturaleza del contexto, esta temática se conserva en las obras económicas de madurez, concretamente en *El Capital* y los *Grundrisse*. Así, al final de la sección segunda de *El Capital*, escribe Marx:

«La *esfera de la circulación o del intercambio de mercancías*, dentro de cuyos límites se efectúa la compra y la venta de la fuerza de trabajo, era, en realidad, un verdadero *Edén de los derechos humanos innatos*. Lo que allí imperaba era la *libertad*, la *igualdad*, la *propiedad* y *Bentham*. *¡Libertad!*, porque el comprador y el vendedor de una mercancía, por ejemplo de la *fuerza de trabajo*, sólo están determinados por *su libre voluntad*. Celebran su contrato como *personas libres* jurídicamente iguales. *El contrato* es el resultado final en el que sus voluntades confluyen en una expresión *común*. *¡Igualdad!*, porque sólo se relacionan entre sí *en cuanto poseedores de mercancías*, e intercambian equivalente por equivalente. *¡Propiedad!*, porque cada uno dispone sólo de lo suyo. *¡Bentham!*, porque cada uno de los dos se ocupa sólo de sí mismo. El único poder que los reúne y los pone en relación es el de su *egoísmo*, el de su ventaja personal, el de sus *intereses privados* (...)» [91] No hay duda de que en este pasaje resuena la crítica política juvenil.

No hacía falta esperar a Marx, claro está, para ver que la relación jurídica más simple, el contrato, no es sino la expresión jurídica de la relación entre dos propietarios de mercancías que se reconocen mutuamente como tales. En este caso, «el *contenido* de tal relación jurídica o entre *voluntades* queda *dado* por la relación económica misma» [92]. Pero Marx va más lejos al considerar el reconocimiento de la personalidad jurídica, la libertad y la igualdad, no como principios por fin realizados una vez que la sociedad se libra de las *artificiales* trabas feudales para organizarse de acuerdo a *la naturaleza humana*, sino como tópicos que, cualquiera que sea su función progresiva respecto a estadios anteriores, no hacen sino reflejar o expresar relaciones sociales en modo alguno más naturales y menos artificiales que las que las precedieron. Ya en *La ideología alemana* se afirmaba que, dentro del régimen de la división del trabajo, las relaciones de producción «cobran necesariamente existencia sustantiva frente a los individuos» [93], y esta sustantivación es entre otras cosas su juridificación o trasposición en relaciones jurídicas. Marx dedica mayor atención al tema en los *Grundrisse*. «En las relaciones monetarias», escribe, «concebidas en su forma más simple, todas las contradicciones inmanentes de la sociedad burguesa aparecen borradas. (...) En efecto, en la medida en que la mercancía o el trabajo están determinados meramente como valor de cambio, y la relación por la cual las diferentes mercancías se vinculan entre sí se presenta sólo como intercambio de estos valores de cambio, como su equiparación, los individuos o sujetos entre los cuales transcurre ese proceso se determinan sencillamente como intercambiantes. No existe absolutamente ninguna diferencia entre ellos, en cuanto a la determinación formal, que es también la determinación económica, la determinación ajustándose a la cual se ubican esos individuos en la relación de intercambio; el *indicator* de su función social o de su relación social mutua. Cada sujeto es un intercambiante, esto es, tiene con el otro la misma relación social que éste tiene con él. Considerado como sujeto del intercambio, su relación es pues la de la *igualdad*» [94].

Los productos que ambos sujetos intercambian son también iguales, expresamente iguales. En la esfera del intercambio nada importa que el uno ofrezca el resultado de un saqueo pirateril y el otro el producto de su honrado y esforzado trabajo, que el comprador vea el yelmo de Mambrino donde el vendedor sólo ve un bacín de barbero, que el uno venda su fuerza de trabajo mientras el otro se dispone a explotarla hasta donde pueda: todas éstas son determinaciones extra-

[91] K. Marx, *El Capital*, *cit.*, libro I, vol. I, p. 214.
[92] *Ibíd.*, p. 103.
[93] K. Marx y F. Engels, *La ideología alemana*, *cit.*, p. 430.
[94] K. Marx, *Fundamentos para la crítica de la economía política (borrador)*, *cit.*, vol. I, p. 179.

ñas al proceso de la circulación y que desaparecen en él como por encanto, aunque se trata de un encanto bien distinto del que Don Quijote argüía para explicar por qué los demás sólo veían un prosaico bacín en lo que él sabía glorioso yelmo. Las mercancías solamente se cambian en cuanto que valores, y es en este punto en el que se igualan como equivalentes.

«Los sujetos», prosigue Marx, «existen mutuamente en el intercambio sólo merced a los equivalentes; existen como seres de valor igual y se confirman en cuanto tales mediante el cambio de la objetividad, en donde uno existe para el otro. Existen unos para los otros sólo como sujetos de igual valor, como poseedores de equivalentes y como garantes de esta equivalencia en el intercambio, y al mismo tiempo que equivalentes, son indiferentes entre sí; sus restantes diferencias individuales no les atañen; todas sus demás cualidades individuales les son indiferentes»[95].

Estas otras diferencias pueden provenir de la distinta naturaleza de las mercancías o de las distintas necesidades que están llamadas a satisfacer, pero todo esto cae fuera de la circulación. No obstante, esta disparidad es un presupuesto del cambio. Si las necesidades fueran idénticas en todo momento, las mercancías tendrían el mismo valor de uso para los potenciales comprador y vendedor, y no habría lugar al intercambio; si las mercancías en poder de cada poseedor fuesen iguales, tampoco habría razón alguna para cambiarlas entre sí. «Es la diversidad de sus necesidades y de su producción lo que da margen a su intercambio y a su igualación social. Esta disparidad natural constituye, pues, el supuesto de su igualdad social en el acto del intercambio y de la propia vinculación que establecen entre sí como productores»[96].

Por lo demás, la relación entre los trabajos y las necesidades de los sujetos del cambio no es la que se da en el liquen entre hongo y alga. La variedad de los trabajos que se ofrecen y las necesidades que se intentan satisfacer en el mercado es multidireccional: mientras uno busca un cilicio con que compensar una vida muelle, otro intenta regalar su estómago tras el duro trabajo y un tercero cambiar oro por más oro. «En la medida que esta disparidad natural de los individuos y de las mercancías de los mismos constituye el motivo de la integración de estos individuos, la causa de su relación social como sujetos que intercambian, relación en la cual están presupuestos como iguales y se *confirman* como tales, a la noción de igualdad se agrega la de *libertad*. Aunque el individuo A siente la necesidad de poseer la mercancía del individuo B, no se apodera de la misma por la violencia, ni viceversa, sino que ambos se reconocen mutuamente como propietarios, como personas cuya voluntad impregna sus mercancías. En

[95] *Ibíd.*, p. 180.
[96] *Ibíd.*, p. 81.

este punto aparece la noción jurídica de la persona y, en la medida en que se halla contenida en aquélla, la de la libertad»[97].

Cada uno de los cambiantes ha realizado un trabajo distinto del del otro y para el que, posiblemente, el otro no está igualmente capacitado; cada uno de ellos posee el objeto llamado a satisfacer la necesidad del otro; cada uno de ellos reconoce a su contrario como propietario del objeto llamado a satisfacer su necesidad; cada uno de ellos no persigue en la transacción otra cosa que sus propios fines, que satisfacer su propio interés, y considera para ello al otro como un medio; cada uno de ellos, al propio tiempo, se constituye en medio para los fines del otro. La relación entre ambos es de reciprocidad, pero eso es algo que importa poco a cualquiera de las partes, salvo en lo que concierne a la igualdad de los valores cambiados.

«Mediante el propio acto del intercambio, el individuo, cada uno de ellos, se refleja en sí mismo como sujeto exclusivo y dominante (determinante) de aquel acto. Con ello está dada la libertad total del individuo: transacción voluntaria; ninguna violencia de ambas partes; el ponerse a sí mismo como medio, o en esta función de servicio, únicamente como medio, y ello con la finalidad de ponerse a sí mismo como fin para sí, como ser dominante, prevaleciente; por último, el interés egoísta, que no realiza ningún interés que esté por encima de él; se sabe y se reconoce también que el otro realiza del mismo modo su interés egoísta, con lo cual ambos saben que el interés común radica únicamente en la dualidad, multiplicidad, autonomía unilateral e intercambio de interés egoísta. El interés general es precisamente la generalidad de los intereses egoístas. (...) No sólo se trata, pues, de que la libertad y la igualdad son respetadas, en el intercambio basado en valores de cambio, sino que el intercambio de valores de cambio es la base productiva, real, de toda *igualdad* y *libertad*. Éstas como ideas puras, son meramente expresiones idealizadas de aquél al desarrollarse en relaciones jurídicas, políticas y sociales, éstas son solamente aquella base elevada a otra potencia»[98].

Con agudeza observa Marx que «el derecho romano define correctamente al *servus* como aquél que no puede adquirir nada para sí mediante el intercambio (ver *Instituciones)*. Es igualmente claro, por consiguiente, que este *derecho*, aunque corresponde a una situación social en la que el intercambio no estaba desarrollado, por el hecho de estarlo en algunas esferas pudo exponer las *determinaciones de la persona jurídica, es decir del individuo que participa en el intercambio*... De esta suerte pudo anticipar (en sus rasgos fundamentales) el derecho de la sociedad industrial (...).»[99]

Todo lo dicho se refiere aún al cambio de mercancías no mediado por el dinero. En este proceso, la igualdad es todavía puesta, por así

[97] *Ibíd.*, pp. 181-182.
[98] *Ibíd.*, pp. 182-183.
[99] *Ibíd.*, p. 184.

decirlo, en forma ideal. Igualdad quiere decir equivalencia, igualdad de los valores de cambio de las mercancías, pero estos valores de cambio son todavía valores ideales adheridos a los valores de uso reales de las mercancías, por más que determinen las cantidades también reales en que éstas se cambian. La igualdad está ya puesta, pero junto a ella se conserva explícita la desigualdad: desigualdad de las mercancías que serán valores de uso para cada uno de los cambiantes, diversidad de los trabajos que han producido esas mercancías, desigualdad de las necesidades que han de satisfacer. En cuanto que el acto cambiario puede ser descompuesto en intercambio de valores de cambio e intercambio de valores de uso, la igualdad ha surgido en el primero, pero la desigualdad se mantiene presente en el segundo y sirve de base a aquél.

Con la introducción del dinero, cuyo valor de uso es precisamente ser valor de cambio universal, el acto de cambio se descompone para cada sujeto en una venta y una compra sucesivas (o en múltiples ventas y múltiples compras, lo que ahora no viene al caso). Para cada sujeto económico, por demás, su actividad se divide ahora por partes iguales en una serie de adquisiciones y cesiones de mercancías distintas entre las que, como tales, ninguna es más característica que las otras, y, por otro lado, en una serie de adquisiciones y cesiones de dinero que forman el denominador común de todas sus transacciones.

«Como el dinero no es sino la realización del valor de cambio», escribe Marx, «y como el sistema de los valores de cambio sólo se ha realizado dentro de un sistema monetario desarrollado, o viceversa, de hecho el sistema monetario sólo puede ser la realización de este sistema de la libertad y la igualdad. Como medida, sólo el dinero da al equivalente la expresión precisa, hace de él un equivalente también en cuanto a la forma. En la circulación, no obstante, se manifiesta aún una diferencia en lo que toca a la forma: los dos individuos que participan en el intercambio se presentan bajo las determinaciones diferentes de comprador y vendedor; el valor de cambio aparece una vez como universal, bajo la forma del dinero, luego como particular en la mercancía natural, que ahora tiene precio. Pero, para empezar, estas determinaciones se cambian; la circulación misma no consiste en poner una desigualdad, sino precisamente una igualdad, una eliminación de la diferencia, simplemente pensada. La desigualdad es tan sólo puramente formal. Por último, en el propio dinero, en cuanto circulante que se presenta ora en unas manos ora en otras, y es indiferente a este presentarse, la igualdad pone ahora materialmente incluso la igualdad como cosa. Cada uno aparece ante el otro como poseedor del dinero, como dinero personificado. Por ello, la indiferencia y la equivalencia existen expresamente en la forma de la cosa». [100]

Así, con la culminación del proceso de reificación, la circulación termina de borrar la diferencia entre las mercancías, de igualar a los

[100] *Loc. cit.*

cambiantes. El dinero se presenta como materia general de todos los contratos y con ello se borra toda diferencia entre las partes contratantes y aun toda diferencia formal entre los contratos mismos.

Unos se enriquecen y otros se empobrecen, unos acumulan valores de uso y otros valores de cambio, unos obtienen mercancías cuyo valor desaparece en el consumo y otros fuerza de trabajo cuyo consumo produce valor, pero todo ello tiene lugar fuera de la esfera de la circulación. En este caso, en contra del dicho, la procesión va por fuera.

Pasemos ahora al terreno de la religión. Las referencias de Marx al tema son numerosas, aunque no todas del mismo género. Si quisiéramos clasificarlas podría hacerse, por ejemplo, en tres grandes bloques: el primero, formado por las obras de juventud, en las que la religión es un tema constante y vertebral; el segundo, constituido por un sinfín de referencias y alusiones más o menos ocasionales contenidas en su obra política y periodística; el tercero, en fin, formado por el frecuente recurso a analogías religiosas en las obras dedicadas al análisis económico. De estos tres bloques el que nos interesa ahora es el tercero.

No obstante, debemos recordar la insistencia del joven Marx en la relación existente entre el dualismo del mundo social y la religión. En sus primeras obras hacía notar la relación entre la división de intereses particulares e interés general, ser individual y ser genérico, y la separación, en el plano del análisis político, entre el Estado y la sociedad civil y, en el de la religión, entre el cielo y la tierra. «Allí donde el Estado ha logrado un auténtico desarrollo», escribía Marx en *La cuestión judía*, «el hombre lleva, no sólo en el pensamiento, en la conciencia, sino en la *realidad*, en la *existencia*, una doble vida, una celestial y otra terrenal, la vida en la *comunidad política*, en la que se considera como *ser colectivo*, y la vida en la *sociedad civil*,en la que actúa como *particular* (...)» [101] «Los miembros del Estado político son religiosos por el dualismo existente entre la vida individual y la genérica, entre la vida de la sociedad burguesa y la vida política: son religiosos en la medida en que el hombre se comporta con respeto a la vida del Estado, localizada en el más allá de su individualidad real, como con respecto a su verdadera vida; religiosos en cuanto que, aquí, la religión es el espíritu de la sociedad burguesa, la expresión del divorcio y del alejamiento del hombre con respecto al hombre. La democracia política es cristiana»,etc. [102]

Este dualismo que Marx ve en la base de la religión es paralelo y equivalente al que luego el análisis económico descubrirá entre dinero y mercancía, valor de cambio y valor de uso, trabajo abstracto y concreto. Lo general, lo universal, que antes se situaba del lado de la pertenencia a la especie, del Estado político o del cielo de la reli-

[101] K. Marx, *La cuestión judía, cit.*, pp. 232-233.
[102] *Ibíd.*, p. 239.

gión, es ahora el nexo social, que se coloca de parte del dinero, del valor de cambio, del trabajo abstracto. Lo particular, la existencia individual, antes de parte de la sociedad civil o de la tierra en la religión, se halla ahora en el lado de la mercancía particular, del valor de uso, del trabajo concreto.

No faltan alusiones de Marx al carácter «divino» del dinero, o que en él encarna la «comunidad» [103]. Tampoco deja de señalar la relación entre la reducción del trabajo social a trabajo abstracto, tiempo de trabajo, y, por tanto, de su valor a valor de cambio, y las formas más evolucionadas del cristianismo: «Para una sociedad de productores de mercancías, cuya relación social general de producción consiste en comportarse frente a sus productos como ante *mercancías*, o sea *valores*, y en relacionar entre sí sus trabajos privados, bajo esta forma de *cosas*, como *trabajo humano indiferenciado, la forma de religión* más adecuada es el *cristianismo*, con su culto del hombre abstracto, y sobre todo en su desenvolvimiento burgués, en el protestantismo, deísmo, etc». [104] Lucio Colletti añade de su parte lo que Marx olvidó explicitar: «que el cristiano y la mercancía están hechos de la misma manera: al 'alma' y el 'cuerpo' del primero corresponden el 'valor' y el 'valor uso' de la segunda». [105]

Pero donde Marx acude a la analogía más general entre la economía y la religión es en el análisis de la relación capital-trabajo. «Así como en la religión el hombre está dominado por las obras de su propio cerebro», podemos leer en *El capital*, «en la producción capitalista lo está por las obras de su propia mano». [106] Y, en el frustado capítulo VI: «En la producción material, en el verdadero proceso de la vida social —pues esto es el proceso de la producción— se da exactamente la *misma* relación que en el terreno ideológico se presenta en la religión: la conversión del sujeto en objeto y viceversa». [107] Las dos versiones del capítulo primero, *La mercancía*, llaman, a la hora de explicar el carácter fetichista de ésta, a buscar la «analogía pertinente» en «las neblinosas comarcas del *mundo religioso*». [108] En el mismo nombre de *fetichismo*, por otra parte, se encuentra ya recogida dicha analogía.

En fin, otro pasaje en el que Marx apunta una sugerente relación entre el mundo de la economía y el de la religión, esta vez referido al dogma de la creación, puede hallarse en el tercer manuscrito de 1.844. Después de haber explicado que uno de los aspectos de la alienación del trabajo estriba en que deba ser cambiado por medios de subsistencia, o, dicho de otro modo, que estos medios solamente pue-

[103] *Cf.*, por ejemplo, K. Marx, *Fundamentos para la crítica de la economía política (borrador), cit.*, pp. 157-161.
[104] K. Marx, *El Capital, cit.*, libro I, vol. I, p. 96.
[105] Lucio Colletti, *Il marxismo e Hegel*, vol. II, *Materialismo dialettico e irrazionalismo*, Laterza, Roma, 1976, p. 429.
[106] K. Marx, *El Capital, cit.*, libro I, vol. III, p. 771.
[107] K. Marx, *El Capital, libro I, capítulo VI (inédito), cit.*, p. 19.
[108] K. Marx, *El Capital, cit.*, libro I, vol. I, p. 89 y vol. III, p. 1030.

dan ser obtenidos por el obrero mediante la venta de su fuerza de trabajo, escribe: «Un ser sólo se considera independiente en cuanto es dueño de sí y sólo es dueño de sí en cuanto se debe a sí mismo su *existencia*. Un hombre que vive por gracia de otro se considera a sí mismo como un ser dependiente. Vivo, sin embargo, totalmente por gracia de otro cuando le debo no sólo el mantenimiento de mi vida, sino que él además ha *creado mi vida*, es la *fuente* de mi vida; y mi vida tiene necesariamente fuera de ella el fundamento cuando no es mi propia creación. La *creación* es, por ello, una representación muy difícilmente eliminable de la conciencia del pueblo. El ser por sí mismo de la naturaleza y del hombre le resulta inconcebible porque contradice todos los *hechos tangibles* de la vida práctica». [109]

Es cierto que, salvo el último pasaje de los *Manuscritos* citado, lo que hemos traído a colación son analogías empleadas por Marx para *ilustrar* sus razonamientos económicos; tomadas en sí mismas carecen de la intencionalidad con que nosotros las empleamos: explicar fenómenos religiosos a partir de las relaciones económicas. Pero nadie que conozca mínimamente la globalidad de la obra marxiana, o simplemente el tratamiento que se hace en ella de la ideología, la falsa conciencia, etc., discutirá que si Marx hubiese vuelto a poner, en su madurez, la religión como objetivo del análisis, habría retomado estas analogías con tal fin.

Lo que acabamos de decir está clarísimamente implícito en el siguiente pasaje de *El capital* —pasaje que, por cierto, es casi inmediatamente posterior al recientemente citado sobre el cristianismo y el trabajo abstracto—: «El reflejo religioso del mundo real únicamente podrá desvanecerse cuando las circunstancias de la vida práctica, cotidiana, representen para los hombre, día a día, relaciones diáfanamente racionales, entre ellos y con la naturaleza. La figura del proceso social de vida, esto es, del proceso material de producción, sólo perderá su místico velo neblinoso cuando, como producto de hombres libremente asociados, éstos la hayan sometido a su control planificado y consciente. Para ello, sin embargo, se requiere una base material de la sociedad o una serie de condiciones materiales de existencia, que son a su vez, ellas mismas, el producto natural de una prolongada y penosa historia evolutiva». [110] En el último punto de este paso se encuentran también las razones por las cuales Marx, además de por considerar en todo caso prioritarios sus trabajos económicos, no volvió a dedicar sus esfuerzos a la crítica de la religión.

Recuérdese ahora lo que Marx decía en la *Introducción a la crítica de la filosofía del derecho de Hegel*: «La religión es el *opio* del pueblo. La superación de la religión, en cuanto *ilusoria* dicha del pueblo, es la exigencia de su dicha real. (...) La crítica no arranca de las cadenas las flores imaginarias para que el hombre soporte las cadenas sin

[109] K. Marx, *Manuscritos: economía y filosofía, cit.*, p. 154.
[110] K. Marx, *El Capital, cit.*, libro I, vol. I, p. 97 y vol. III, p. 1012.

fantasía ni consuelo, sino para que se las sacuda y puedan brotar las flores vivas. La crítica de la religión desengaña al hombre para que piense, para que actúe y organice su realidad como un hombre desengañado y que ha entrado en razón», etc. [111] Entonces consideraba la destrucción de las ilusiones religiosas como un paso previo necesario para la emancipación social y posible antes de ésta. Ahora, a la inversa, se considera la emancipación social como requisito de la desaparición de la religión y esta desaparición como inalcanzable antes de la emancipación. En estos dos pasajes se resume el paso del «jovenhegenialismo» al materialismo.

Hasta aquí Marx. Resumiendo, su teoría de la alienación y la reificación ofrece dos cosas: primera, una explicación *general* de la objetivación de las esferas jurídica, política y religiosa a partir de los procesos igualmente generales de la alienación y la reificación en la esfera económica (ello no debe entenderse, sin embargo, en el sentido de que toda objetivación sea o tenga una función religiosa, como pretende —no en nombre de Marx sino en el suyo propio— ese sofisticado vicario saboyano del siglo XX que es Thomas Luckmann) [112]; segunda, algunas sugerencias que permiten vincular aspectos *particulares* de los procesos de objetivación que se dan fuera de la esfera económica a aspectos particulares de la alienación y la reificación dentro de la misma. Estas relaciones, a la vez, deben integrarse dentro de un campo más amplio de vínculos entre las relaciones económicas y la superestructura institucional e ideológica, campo del que formarían parte desde la división del trabajo hasta los distintos intereses económicos enfrentados dentro de la sociedad.

En los mismos campos abordados por Marx existen otras muchas posibilidades, desde fundamentar la idea de la creación no ya en el intercambio de la fuerza de trabajo por medios de subsistencia sino en la inserción del trabajador en una organización laboral y un proceso de trabajo dados y para él incontrolados, pasando por la relación entre cualquier forma de sobrenaturalismo y la irracionalidad de un mercado cuyas leyes se imponen a través de aquélla solamente en forma catastrófica, hasta preguntarse por qué la forma consagrada es precisamente la forma de una moneda (y brilla en la imaginería como ella).

Los análisis tanto de la alienación como de la reificación llevados a cabo por Marx han sido utilizados de manera bastante fructífera no ya solamente en estudios dedicados a las relaciones económicas o al trabajo, sino también en investigaciones centradas en campos que

[111] K. Marx, *Introducción a la crítica de la filosofía del derecho de Hegel*, *cit.*, p. 102.

[112] *Cf.* T. Luckmann, *La religión invisible*, pp. 59, 65, 69-70 *et passim*; traducción de Miguel Bermejo, Sígueme, Salamanca, 1973.

Marx no había abordado de modo sistemático o no había abordado en modo alguno, particularmente en los campos que podríamos denominar superestructurales; y esto tanto por parte de autores marxistas o marxistizantes como de otros a los que podemos considerar no marxistas o, simplemente, antimarxistas. Por supuesto, no podemos detenernos aquí ni siquiera para dar mínima cuenta de estos trabajos, cosa que se aparta de nuestro objetivo. Pero, en apoyo de esta afirmación, baste pensar en los desarrollos sobre la teoría general del derecho y el derecho civil de E.B. Pasukanis [113], U. Cerroni [114] o J.M. Vincent [115], o en el intento de Pasukanis de explicar el moderno derecho penal en términos de intercambio forzoso de equivalentes [116]. P. Berger, S. Pullberg [117] y T. Luckmann [118] han formulado interesantes hipótesis sobre el lenguaje y en el campo de la sociología del conocimiento, que el mismo Berges ha utilizado como base para una sociología de la religión [119]. J. Baudrillard ha hecho otro tanto al estudiar el campo del consumo [120]. E. Fromm y H. Marcuse han trabajado en la tarea de hermanar el marxismo, particularmente la teoría de la alienación, con el psicoanálisis [121]. Lukács y la escuela de Frankfurt, especialmente Adorno, se han apoyado en las teorías de la alienación y el fetichismo en la crítica cultural [122].

Otras implicaciones forman parte de polémicas tejidas y destejidas a lo largo del siglo, como, por ejemplo, el posible papel del fetichismo de la mercancía, etc., en el proceso de formación de consenso en las sociedades de capitalismo desarrollado, lo que es tanto como decir la polémica sobre cómo se distribuyen coerción y consenso entre las esferas del Estado y la sociedad civil, una discusión que arras-

[113] E.B. Pasukanis, *Teoría general del derecho y marxismo*, Labor, Barcelona, 1976.

[114] U. Cerroni, *El Marxismo y la sociedad democrática*, Avance, Barcelona, 1975, cap. V; *Metodología y ciencia social*, Martínez Roca, Barcelona, 1977, cap. II; *La libertad de los modernos*, Martínez Roca, Barcelona, 1972, caps. II, III y IV, etc.

[115] J.M. Vincent, *Fetichismo y sociedad*, Era, México, D.F., 1977, caps. II, III y IV.

[116] E.B. Pasukanis, *op. cit.*, capítulo VII.

[117] P. Berger y S. Pullberg, *The concept of refication*, New Left Review n° 35, 1966; una crítica del mismo: Igor S. Kon, *El concepto de alienación en la sociología moderna*, en P. Berger, editor, *Marxismo y sociología*, Amorrortu, Buenos Aires, 1972 pp. 146-165.

[118] P. Berger y T. Luckmann, *The social construction of reality*, Penguin, Harmondsworth, 3.ª edición, 1973, particularmente la segunda parte.

[119] P. Berger, *El dosel sagrado. Elementos para una sociología de la religión*, Amorrortu, Buenos Aires, 1971, particularmente capítulo IV.

[120] J. Braudrillard, *El sistema de los objetos*, Siglo XXI, México, 1969; *Crítica de la economía política del signo*, Siglo XXI, México, 1974.

[121] E. Fromm, *Marx y su concepto del hombre*, Fondo de Cultura Económica, México D.F., 1962; H. Marcuse, *One-dimensional man*, Beacon Press, Boston, 1964.

[122] G. Lukács, *Estética*, Grijalbo, México; T.W. Adorno, por ejemplo, en *Negative Dialektik*, Frankfurt am Maine, 1966; *Crítica cultural y sociedad*, Ariel, Barcelona, 1973; *Prismas*, Ariel, Barcelona, 1962; T.W. Adorno y M. Horkheimer, *Sociológica*, Taurus, Madrid, 1971.

tra el movimiento socialista, explícita o implícitamente, desde Trotsky, Bordiga, Lukács y Gramsci hasta Anderson o Habermas, por evitar un centenar de referencias posibles [123]. Un desarrollo especialmente sugerente y fructífero es el que identifica la ideología del racionalismo tecnológico como proceso de reificación y fetichismo. Fue Lukács el primero que comparó el análisis marxiano de la reificación con la teoría weberiana de la racionalidad [124], empresa continuada por Jakubowsky [125] y por Vincent [126], entre otros. De mayor interés y relevancia, sin embargo, es la crítica por Leo Kofler [127] de la ideología de la racionalidad tecnológica ocomo ejemplo típico de reificación al que Ernest Mandel califica como «la forma de la ideología burguesa específica del capitalismo tardío» [128].

No necesitamos extendernos más sobre esto, puesto que nuestro objetivo no es elaborar a partir de Marx, sino ver hasta dónde llega, aun de forma fragmentaria, su obra. Solamente, como final, dos cláusulas de salvaguarda para evitar que nadie tema, después de lo dicho, ver a Marx levantarse de la tumba y gritar de nuevo, como frente a la vulgarización de sus ideas por Lafargue: «Si esto es el marxismo, yo no soy marxista».

La primera es que, cada vez que se ha postulado una relación entre algún ideologema y algún aspecto de la realidad económica estructural, no se ha pretendido explicar su origen histórico, sino, en todo caso, explicar las bases de su vigencia dentro de la formación social (perdónesenos el discutido término) de la que forma parte y que se constituye sobre tal realidad económica. Dicho de manera simple, no se trataría de ver de dónde vienen tales ideologemas sino por qué perduran. Esto está de acuerdo con la afirmación de Marx de que la ideología, como tal, carece de historia propia [129] y con la distinción hecha ya por el viejo Hegel entre los orígenes históricos de las instituciones, que son algo «indiferente para el concepto de la cosa», y el problema de «saber si estas instituciones son racionales y por lo tanto en y por sí necesarias» [130].

La segunda es que tampoco postulamos ningún reduccionismo de la ideología ni de la superestructura en general a las relaciones económicas, ni globalmente consideradas ni tomando cualquiera de sus componentes. Esto no es una puerta abierta «de buena voluntad» a otros factores explicativos, ni un intento de cubrirnos las espaldas, ni una manifestación de sincretismo weberiano, ni un reconocimiento *á la althusserienne*, de la autonomía-relativa-pero-determinada-en-última-instancia-por-la- base de las superestructuras. Es, sencillamente, el resultado más simple e inmediato de la alienación, de la reificación o de cualquier forma de objetivación autónoma. Decir que los productos del hombre cobran una existencia separada e independiente de él es lo mismo que decir que pasan a obedecer a ciertas leyes propias.

[123] *Cf.* G. Lukács, *Historia y conciencia de clase, cit.*, y su discípulo F. Jakubowsky, *Les superestructures idéologiques dans la conception matérialiste de l'histoire, cit.*; A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, particularmente *Il Materialismo histórico* y *Note sul Machiavelli*, Editori Riuniti, Roma, 1971-1974; P. Anderson, *Las antinomias de Antonio Gramsci*, Fontamara, Barcelona, 1978; J. Habermas, *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*, Amorrortu, Buenos Aires, 1975; las aportaciones de Bordiga y Trotsky han sido recuperadas por Anderson.

[124] *Cf.* G. Lukács, *Historia y conciencia de clase, cit.*, «La cosificación y la conciencia del proletariado».

[125] *Cf.* F. Jakubowsky, *Les superestructures idéologiques dans la conception matérialiste de l'histoire, cit.*, cap. V.

[126] *Cf.* J.-M. Vincent, *Fetichismo y sociedad, cit.*, caps. III y VIII,

[127] *Cf.* Leo Kofler, *Zur Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft*, Mitteldeutsche Druckerei und Verlaganstalt, Halle, 1948; *La racionalidad tecnológica en el capitalismo tardío*, traducción de Antonio Alcoba Muñoz, Aguilar, Madrid, 1981.

[128] *Cf.* Ernest Mandel, *Le troisième âge du capitalisme*, vol. III, cap. XVI, la aserción en p. 232; traducción al francés de Bernard Keiser, Union Générale d'Éditions, París, 1976.

[129] *Cf.* K. Marx, *La ideología alemana, cit.*, p. 173.

[130] *Cf.* G.W.F. Hegel, *Principios de la filosofía del derecho, cit.* p. 259.

CAPÍTULO VI:

LA PRODUCCIÓN DE LA MERCANCÍA FUERZA DE TRABAJO

En el modo de producción capitalista, la fuerza de trabajo se convierte en una mercancía más sometida a idénticas leyes que el conjunto de éstas; una mercancía que es resultado de un proceso de producción concreto, que se cambia —vende y compra— en el mercado a un precio que oscila en torno a su coste de producción y, por tanto, se acerca a su valor de cambio, etc. Desde el punto de vista teórico, el problema se reduce a mostrar que la fuerza de trabajo tiene, como cualquier mercancía, un valor de uso y un valor de cambio. Pero este punto de vista teórico solamente responde a la realidad y puede constituirse en el instrumento principal de su análisis una vez que el modo capitalista de producción ha alcanzado un grado suficiente de generalización en el conjunto de la sociedad. Antes de que esto ocurra debe tener lugar todo un proceso histórico consistente, a grandes rasgos, en la separación entre el productor y los medios de producción, la generalización de la producción mercantil, la irrupción sucesiva del capital en las diversas esferas de la producción y la liberación del trabajo de cualquier vínculo coercitivo extraeconómico.

Este proceso real dista mucho de la idílica imagen que a menudo quiere ofrecer la economía burguesa, en la que un productor independiente que no ha sabido administrarse, probablemente dilapidador y holgazán, se ve obligado a redimir sus culpas mediante el pequeño castigo de tener que ofrecerse como mano de obra a otro que ha sabido ser laborioso, previsor y ahorrativo y ha logrado, por consiguiente, en justa recompensa a sus esfuerzos, conservar e incluso

[1] K. Marx, *El Capital*, libro I, vol. III, p. 918; edición y traducción de Pedro Scaron, Siglo XXI, Madrid, 1975, 2.ª edición.

[2] *Cf. ibíd.*, pp. 919-921.

[3] *Cf.* Michel Foucault, *Historia de la locura en la época clásica*, vol. I, pp. 79 y 89; traducción de Juan José Utrilla, Fondo de Cultura Económica, México, 2.ª edición, 1972.

aumentar sus medios de producción, podemos decir ya su capital. Marx se ocupó de él en diversas ocasiones, particularmente en algunos de sus artículos para el *New York Daily Tribune*, en el capítulo XXIV de *El capital*, libro primero, y en el cuaderno cuarto de los *Grundrisse*.

El proceso por el que el trabajo se convierte en trabajo asalariado, *i.e.* la fuerza de trabajo en mercancía, no es espontáneo. La disolución de las mesnadas feudales, la transformación de tierras de labor en pasto para las ovejas, la expoliación de los bienes eclesiásticos, la desaparición de la propiedad comunal, el robo de tierras fiscales, la transformación de la propiedad feudal clásica en propiedad privada moderna, la liberación de la tierra de las servidumbres y el *clearing of estates* (limpiar el campo de campesinos) permiten la acumulación a un lado de la propiedad y, al otro, del trabajo nudo.

Arrancados del campo, privados de propiedad, prohibiéndoseles vagabundear, no importa si fueron alguna vez o nacieron de asalariados, cultivadores, lacayos feudales o artesanos independientes, enormes masas de personas se ven obligadas, no ya sólo económicamente sino también por la fuerza de la ley —de la ley de pobres o de vagos que caerá sobre ellos con todo su peso si no lo hacen—, a vender para subsistir la única cosa vendible, la única mercancía de que todavía disponen: su capacidad de trabajar, su fuerza de trabajo.

En los primeros estadios del desarrollo del trabajo asalariado, la venta de la fuerza de trabajo como mercancía puede verse en mayor o menor grado sustraída a las leyes del mercado por la carencia de mano de obra especializada en ciertos sectores, por el peso de costumbres ancestrales o por la existencia de un monopolio de demanda en ramas de la producción no desarrolladas todavía, pero, a medida que se extiende y generaliza el régimen del trabajo asalariado, el régimen de producción y cambio de la fuerza de trabajo tiende a asimilarse cada vez más al de cualquier otra mercancía.

La mercancía es el punto nodal del análisis económico marxiano. «A primera vista», comienza diciendo en la *Contribución a la crítica de la economía política*, «la riqueza de la sociedad burguesa aparece como una inmensa acumulación de mercancías, siendo la mercancía aislada la forma elemental de esta riqueza» [6]. «La riqueza de las sociedades en las que domina el modo de producción capitalista», dicen las primeras líneas de *El capital*, «se presenta como un "enorme cúmulo de mercancías", y la mercancía individual como la forma elemental de esa riqueza. Nuestra investigación, por consiguiente, se inicia con el análisis de la mercancía» [7].

[4] *Ibíd.*, p. 102.
[5] *Ibíd.*, p. 114.
[6] K. Marx, *Contribución a la crítica de la economía política*, p. 45; traducción de J. Merino, Comunicación, Madrid, 2.ª edición, 1976.
[7] K. Marx, *El Capital*, *cit.*, libro I, vol. I, p. 43.

La mercancía es una cosa, y como tal considerable desde el punto de vista de su cantidad o con arreglo a su cualidad. «La utilidad de una cosa hace de ella un valor de uso. Pero esta utilidad no flota por los aires. Está condicionada por las propiedades del cuerpo de la mercancía, y no existe al margen de ellas. (...) Los valores de uso constituyen el *contenido material de la riqueza*, sea cual fuere la forma social de ésta» [8]. En la sociedad capitalista, los valores de uso son, además, portadores materiales del valor de cambio.

«El valor de cambio se presenta como *relación cuantitativa*, proporción en que se intercambian valores de uso de una clase por valores de uso de otra clase, una relación que se modifica constantemente según el tiempo y el lugar» [9]. Cada mercancía expresa su valor no ya en una cantidad determinada de otra, sino en las proporciones más diversas de todas las demás mercancías. Entre todas ellas, pues, tiene que haber algo en común, algo que las convierte en conmesurables. «Ahora bien, si, ponemos a un lado el valor de uso del cuerpo de las mercancías, únicamente les restará una propiedad: la de ser productos del trabajo» [10]. Pero si hemos hecho abstracción del valor de uso, vale decir de las propiedades sensibles de la cosa mercancía, también, habremos de hacerla del trabajo del que es resultado, es decir, del trabajo concreto. «Ese producto ya no es una mesa o casa o hilo o cualquier otra cosa útil. (...) Ya tampoco es producto del trabajo del ebanista o del albañil o del hilandero o de cualquier otro trabajo productivo determinado. Con el carácter útil de los productos del trabajo se desvanece el carácter útil de los trabajos representados en ellos y, por ende, se desvanecen también las diversas formas concretas de esos trabajos; éstos dejan de distinguirse, reduciéndose en su totalidad a trabajo humano indiferenciado, a trabajo abstractamente humano» [11]. «En cuanto cristalizaciones de esa sustancia social común a ellas [esas cosas, las mercancías, M.F.E.], son valores» [12]. Esa «sustancia social común» es «una misma objetividad espectral, una mera gelatina de trabajo humana sin consideración a la forma en que se gastó la misma» [13].

«Un valor de uso o un bien, por ende, sólo tiene valor porque en él está *objetivado* o *materializado trabajo* abstractamente humano. ¿Cómo medir, entonces, la *magnitud* de su valor? Por la *cantidad* de "sustancia generadora de valor" —por la cantidad de trabajo— contenida en ese valor de uso. La cantidad de trabajo misma se mide por su *duración*, y el *tiempo de trabajo*, a su vez, reconoce su patrón de medida en *determinadas fracciones temporales*, tales como hora, día, etc.» [14]. Naturalmente, no se trata del tiempo de trabajo que pueda

[8] *Ibíd.*, p. 44.
[9] *Ibíd.*, p. 45.
[10] *Ibíd.*, p. 46.
[11] *Ibíd.*, p. 47.
[12] *Loc. cit.*
[13] *Loc. cit.*
[14] *Ibíd.*, pp. 47-48.

necesitar o emplear tal o cual productor en la fabricación de un producto, sino del empleado por la fuerza de trabajo social media, o del promedio social del empleado por las fuerzas de trabajo individuales, según el nivel técnico alcanzado por la producción. Quien se encarga de promediar los tiempos empleados por los productores individuales es la competencia. «Es sólo la *cantidad de trabajo socialmente necesario*, pues, o el *tiempo de trabajo socialmente necesario para la producción de un valor de uso*, lo que determina su *magnitud* de valor» [15].

A la distinción entre valor de uso y valor de cambio corresponde la que se establece entre trabajo concreto y trabajo abstracto. El trabajo abstracto no es simplemente una abstracción intelectual, sino una abstraccción real, que se produce cotidianamente en el proceso de intercambio de las mercancías. «Esta abstracción del trabajo humano general *existe* en el trabajo medio que cada individuo medio de una sociedad dada puede realizar, un gasto productivo determinado de músculos, nervios, cerebro humano, etc. Es trabajo *simple*, para cuya realización cada individuo medio puede ser adiestrado y cuyo trabajo tiene que efectuar, sea bajo una u otra forma. El carácter de este trabajo medio difiere en los distintos países y en épocas de diversa cultura, pero resulta dado en una sociedad determinada» [16]. Este trabajo general y abstracto es el que crea el valor de cambio, mientras el trabajo especial y concreto crea el valor de uso. El trabajo concreto del sastre crea la chaqueta, pero sólo su reducción a trabajo humano abstracto genera el valor de cambio de la chaqueta como mercancía. «El punto de partida no es trabajo individual considerado como trabajo común, sino que, al contrario, se parte de trabajos particulares de individuos privados, trabajos que no revisten el carácter de trabajo social general en el proceso de cambio sino cuando se despojan de su carácter primitivo. El trabajo social general no es, pues, una presuposición preparada, sino un resultado que se obtiene» [17].

Hemos visto cómo se produce el valor, pero todavía no el plusvalor, el capital, el valor que se valoriza a sí mismo. Si los productores de mercancías cambian éstas en el mercado a sus respectivos valores, cada uno de ellos obtendrá de los demás el equivalente del tiempo de trabajo invertido en la producción de su mercancía, sea trabajo propio o trabajo previamente incorporado a otros materiales de trabajo o medios de producción empleados en la fabricación de lo que ahora vende. Naturalmente, un primer poseedor de mercancías puede engañar a un segundo y vender las propias o comprar las ajenas por encima o por debajo, respectivamente, de su valor, pero esto solamente afecta a la distribución del valor entre los cambiantes, no a su suma

[15] *Ibíd.*, p. 48.
[16] *K. Marx, Contribución a la crítica de la economía política, cit.*, pp. 49-50.
[17] *Ibíd.*, p. 68.

total. «La circulación o el intercambio de mercancías no crea ningún valor» [18]. Pero, fuera de la circulación, el poseedor de mercancías solamente entra en relación con su propia mercancía, con la mercancía que produce (y con la que consume, claro está, pero esto no viene al caso puesto que se trata entonces precisamente de destrucción del valor). El trabajo con el cual produce su mercancía se expresa en un valor, pero no, además, en un plusvalor. «El poseedor de mercancías puede *crear valores* por medio de su trabajo, pero no *valores que se autovaloricen*. (...) Es imposible, por tanto, que *fuera* de la esfera de la circulación, el productor de mercancías, sin entrar en contacto con *otros* poseedores de mercancías, *valorice su valor* y por consiguiente transforme el dinero o la mercancía en capital» [19].

El capital, la valorización del valor, tiene que surgir, por consiguiente de la circulación y no tiene que surgir de ella; tiene que surgir de la circulación y, a la vez, tiene que surgir de la producción. Si consideramos el ciclo de la fórmula general del capital (que corresponde a la circulación mercantil simple), dinero-mercancía-dinero, nos encontramos con que el plusvalor no puede surgir del segundo momento comprendido en ella, mercancía-dinero, puesto que ahí se trata de la modificación meramente formal consistente en convertir la mercancía en su equivalente dinerario. Pero la primera parte de la fórmula, dinero-mercancía, es también un simple intercambio de equivalentes. Además, tomado aisladamente, bien sea al final o al principio del ciclo, el dinero no cumple otra función que la de realizar, en cuanto medio de compra o medio de pago respectivamente, el precio de la mercancía por la que se cambia. El secreto tiene que estar, en tal caso, en la mercancía que aparece en medio del ciclo, pero ni siquiera en su valor, que se cambia como equivalente. «La modificación sólo puede surgir de su *valor de uso en cuanto tal*, esto es de su *consumo*. Y para extraer valor del consumo de una mercancía, nuestro poseedor de dinero tendría que ser tan afortunado como para descubrir, *dentro de la esfera de la circulación*, en el mercado, una mercancía cuyo *valor de uso* poseyera la peculiar propiedad de ser *fuente de valor*; cuyo consumo efectivo mismo, pues, fuera *objetivación de trabajo*, y por tanto *creación de valor*. Y el poseedor de dinero encuentra en el mercado esa mercancía *específica*: la *capacidad de trabajo* o *fuerza de trabajo*» [20].

En otras palabras, se trata de una mercancía que presenta la peculiaridad de que su consumo produce un valor de cambio superior al suyo propio, y esa diferencia es precisamente el plusvalor. Si el valor de cambio de la fuerza de trabajo se determina, como el de cualquier otra mercancía, por el valor de los elementos que intervienen en su producción, resulta obvio que la fuerza de trabajo solamente podrá

[18] K. Marx, *El capital, cit.*, libro I, vol. I, p. 199.
[19] *Ibíd.*, pp. 201-202.
[20] *Ibíd.*, p. 203.

ser fuente del plusvalor una vez que la productividad del trabajo se haya desarrollado lo suficiente como para que el trabajador, en una jornada laboral normal, pueda producir un valor superior al que se necesita para adquirir los elementos necesarios para la producción y reproducción de la fuerza de trabajo misma —pero sobre esta cuestión volveremos en breve.

«El trabajo pretérito, encerrado en la fuerza de trabajo, y el trabajo vivo que ésta puede ejercer, sus costos diarios de mantenimiento y su rendimiento diario, son dos magnitudes completamente diferentes. El hecho de que sea necesaria *media jornada laboral* para mantenerlo vivo durante 24 horas, en modo alguno impide al obrero trabajar *durante una jornada completa*. El *valor* de la fuerza de trabajo y su *valorización* en el proceso laboral son, pues, dos magnitudes diferentes. El capitalista tenía muy presente esa *diferencia de valor* cuando adquirió la fuerza de trabajo. Su propiedad útil, la de hacer hilado o botines, era sólo una *conditio sine qua non*, porque para formar valor es necesario gastar trabajo de manera útil. Pero lo decisivo fue el *valor de uso específico de esa mercancía*, el de ser fuente de valor, y de más valor que el que ella misma tiene. Es este el *servicio* específico que el capitalista esperaba de ella» [21].

Para que el oferente y el demandante de la mercancía fuerza de trabajo se encuentren en el mercado tienen que cumplirse, al menos, dos condiciones. La primera, que el oferente la venda como mercancía, es decir, que sea su propietario y pueda disponer libremente —en términos jurídicos— de ella. Para que esta relación se mantenga es preciso que el trabajador venda su fuerza de trabajo como algo distinto de sí mismo, de su persona, pues de lo contrario pasaría simplemente a convertirse en un esclavo; es preciso, por consiguiente, que la venda solamente por un tiempo determinado, cediéndola en usufructo o, mejor dicho, para su consumo, pero sin renunciar a la propiedad. La otra condición es que no tenga otra cosa que vender sino su fuerza de trabajo, teniendo por tanto que ofrecerla directamente como mercancía, lo que exige que esté privado de los medios de producción que le permitirían aplicar su trabajo productivo a la producción independiente de mercancías y vender éstas en vez de su fuerza de trabajo. «Para la transformación del *dinero* en *capital* el poseedor del dinero, pues, tiene que encontrar en el *mercado de mercancías al obrero libre*; *libre* en el doble sentido de que por una parte dispone, en cuanto hombre libre, de su fuerza de trabajo en cuanto mercancía *suya*, y de que, por otra parte, carece de otras mercancías para vender, está exento y desprovisto, desembarazado de todas las *cosas* necesarias para la puesta en actividad de su fuerza de trabajo» [22].

Tal como afirma Marx, «esta condición histórica entraña una historia universal» [23], pero ya hemos apuntado antes que esta historia

[21] *Ibíd.*, p. 234.
[22] *Ibíd.*, p. 205.
[23] *Ibíd.*, p. 207.

no es aquí de nuestra incumbencia. Por ahora nos basta con saber que ese proceso histórico ya ha tenido lugar y que la fuerza de trabajo actúa en sociedad como una mercancía más. Como mercancía posee, por tanto, un valor, pero ¿cómo se determina éste?

«El valor de la fuerza de trabajo, al igual que el de cualquier otra mercancía, se determina por el *tiempo de trabajo necesario* para la producción, y por tanto también para la reproducción, de ese artículo específico» [24]. La producción de la fuerza de trabajo presupone la existencia del individuo que la posee. Considerada la existencia del individuo como dato, la producción de la fuerza de trabajo significa su reproducción y conservación. Esto exige cierta cantidad de determinados medios de subsistencia, por lo que el valor de la fuerza de trabajo se resuelve en el valor de los medios necesarios para su subsistencia, es decir, en el tiempo de trabajo necesario para la producción de éstos: «*el valor de la fuerza de trabajo* es el *valor de los medios de subsistencia necesarios* para la conservación del poseedor de aquélla» [25]. Todo proceso laboral implica un determinado gasto físico del hombre que lo ejercita, luego la suma de los medios de subsistencia necesarios será la que se precisa para mantenerlo en vida y en condiciones normales de vida, para reponer el gasto correspondiente al esfuerzo realizado; en suma, para que el día siguiente pueda trabajar de la misma manera.

«Por lo demás», añade Marx, «hasta el *volumen de las llamadas necesidades imprescindibles*, así como la índole de su satisfacción, es un *producto histórico* y depende por tanto en gran parte del nivel cultural de un país, y esencialmente, entre otras cosas, también de las condiciones bajo las cuales se ha formado la clase de los trabajadores libres, y por tanto de sus hábitos y aspiraciones vitales. Por oposición a las demás mercancías, pues, la determinación del valor de la fuerza laboral encierra un elemento histórico y moral» [26]. O, tal como expresa con mayor claridad en el pequeño escrito *Salario, precio y ganancia*: «El valor de la fuerza de trabajo está formado por dos elementos, uno de los cuales es puramente físico mientras que el otro tiene un carácter histórico o social. Su *límite mínimo* está determinado por el momento físico», etc. [27]

Detengámonos un momento sobre este límite mínimo, físico, del valor de la fuerza de trabajo. Ricardo ya había planteado que el salario tenía necesariamente que tender a ese nivel mínimo a causa de la competencia entre los obreros, de la misma manera que a causa de la concurrencia tienden los precios de las mercancías a acercarse a sus costes de producción. Una primera aproximación a la economía mar-

[24] *Loc. cit.*
[25] *Loc. cit.*
[26] *Ibíd.*, p. 208.
[27] K. Marx, *Salario, precio y ganancia*, p. 79; Aguilera, Madrid, 1968.

xiana podría llevar a la misma conclusión, tanto por la tendencia general de los precios a oscilar en torno al valor, que se convertiría en tendencia permanente a la baja por la existencia constante de un ejército de reserva industrial de trabajadores parados, como por la necesidad y consiguiente presión del capital en el mismo sentido de reducir al mínimo los salarios para aumentar al máximo el plusvalor extraído en una jornada laboral dada.

De hecho, estas conclusiones fueron extraídas por los propios Marx y Engels. Es cierto que Marx y Engels dan desde el principio un salto adelante con respecto a la teoría ricardiana, al plantear que el nivel de los salarios depende del ritmo de acumulación de los capitales, y que enmiendan sus conclusiones al observar que los salarios no se mantienen establemente en el mínimo, ni siquiera presentan una tendencia estable a descender hasta él, sino que fluctúan en torno suyo, con elevaciones y caídas transitorias por encima y por debajo suyo de acuerdo con la coyuntura económica; pero durante un tiempo siguieron considerando válida, en general, esta tendencia de los salarios hacia el mínimo vital. Muestra de ello puede encontrarse en numerosos escritos suyos. Veamos algunos ejemplos:

Engels, *Esbozo de crítica de la economía política*, 1844: «Al obrero sólo le corresponde lo estrictamente necesario, los medios de subsistencia indispensables, mientras que la mayor parte del producto se distribuye entre el capital y la propiedad territorial» [28]. Marx, *Miseria de la filosofía*, 1846-1847: «¿Qué es preciso para producir el trabajo-mercancía? Justamente, el tiempo de trabajo que se necesita para producir los objetos indispensables para el sostenimiento incesante del trabajo, es decir, para permitir vivir al trabajador y ponerle en estado de perpetuar su raza. El precio natural del trabajo no es otra cosa que el mínimo del salario» [29]. Marx, *Trabajo asalariado y capital*, 1847: «En las ramas industriales que no exigen apenas tiempo de aprendizaje, bastando con la mera existencia corpórea del obrero, el coste de producción de éste se reduce casi exclusivamente a las mercancías necesarias para que aquél pueda vivir en condiciones de trabajar. Por tanto, aquí el *precio de su trabajo* estará determinado por el *precio de los medios de vida indispensables*. (...) El coste de producción de la fuerza de trabajo simple se cifra siempre en los *gastos de existencia y reproducción del obrero*. El precio de este coste de existencia y reproducción es el que forma el salario. El salario así determinado es lo que se llama el *salario mínimo*. Al igual que la determinación del precio de las mercancías por el coste de producción, este salario mínimo no rige para el *individuo*, sino para la *especie*. Hay obreros, millones de obreros, que no ganan lo necesario para vivir y procrear; *pero el salario de la clase obrera en conjunto* se nivela, dentro de sus oscilaciones, sobre la base de este mínimo» [30]. Marx y Engels, *Manifiesto comunista*, 1847-1848: «Los gastos que supone un obrero se reducen, sobre poco más o menos, al mínimo de lo que necesita para vivir y para perpetuar su raza. Y ya se sabe que el precio de una mercancía, y como una de tantas el trabajo, equivale a su coste de producción» [31]. Marx, *Discurso sobre el libre cambio*, 1848: «La competencia reduce el precio de cualquier mercancía al mínimo de sus gastos de producción. Así, el mínimo del salario resulta el precio natural del trabajo. ¿Y qué es el mínimo del salario? Consiste, exactamente, en lo necesario para hacer producir los objetos indispensables para la sustentación del obrero, para ponerle en situación de alimentarse mejor o peor y de propagar un tanto su raza» [32]. Marx, *Salario, precio y ganancia*, 1865 (dos años antes del libro primero de *El capital*): «La tendencia general de la producción capitalista no es a elevar el nivel medio de sus salarios (los del obrero), sino, por el contrario, a hacerlo bajar, o sea, a empujar más o menos el *valor de trabajo a su límite mínimo*» [33].

La distinción de dos elementos, físico el uno e histórico el otro, en el valor de la fuerza de trabajo implica que el Marx de *El capital* ha abandonado ya enteramente la idea de que éste consista en, o tienda hacia, el mínimo de subsistencia. La renuncia es explícita en la *Crítica del programa de Gotha*, de Marx, escrita en el año 1875. En este año tuvo lugar el congreso de unificación del Partido Obrero Socialdemócrata (de orientación marxista) y la Unión General de Obreros Alemanes (lasalleana), del que nació el Partido Socialista Obrero de Alemania, cuya programa fundacional incluye, entre otras reivindicaciones, la de «abolir el sistema de salario, con su ley de bronce», etc. [34]. «Así, pues», clama Marx, «de aquí en adelante, el Partido Obrero Alemán ¡tendrá que comulgar con la "ley de bronce del salario" lasalleana! (...) Lo que pasa es que la lucha de Lasalle contra el trabajo asalariado gira casi toda ella en torno a esa llamada ley. (...) De la «ley de bronce del salario» no pertenece a Lasalle, como es sabido, más que la expresión "de bronce", copiada de las "grandes leyes eternas, de bronce" de Goethe. (...) Y si admitimos la ley con el cuño de Lasalle, y por tanto en el sentido lasalleano, tenemos que admitirla también con su fundamentación. ¿Y cuál es ésta? Es, como ya señaló Lange, la teoría de la población de Malthus (predicada por el propio Lange). Pero, si esta teoría es exacta, la mentada ley no se podrá abolir, por mucho que se suprima el trabajo asalaria-

[28] F. Engels, *Esbozo de crítica de la economía política*, en K. Marx, A. Ruge, etc., *Los anales franco-alemanes*, p. 144; traducción de J.M. Bravo, Martínez Roca, Barcelona, 1970.

[29] K. Marx, *Miseria de la filosofía*, pp. 86-87; traducción y prólogo de Dalmacio Negro Pavón, Aguilar, Madrid, 2.ª reimpresión, 1973.

[30] K. Marx, *Trabajo asalariado y capital*, pp. 35-36; Aguilera, Madrid, 1968.

[31] K. Marx y F. Engels, *El manifiesto comunista*, pp. 79-80; traducción de Wenceslao Roces, Ayuso, Madrid, 1974.

[32] K. Marx, *Miseria de la filosofía*, *cit.*, p. 285.

[33] K. Marx, *Salario, precio y ganancia*, *cit.*, p. 85.

[34] K. Marx, *Crítica del programa de Ghota*, p. 30; traducción del Instituto de Marxismo-Leninismo (Moscú), Aguilera, Madrid, 4.ª edición, 1971.

do, porque esta ley no regirá solamente para el sistema de trabajo asalariado, sino para *todo* sistema social. Apoyándose precisamente en esto, los economistas han venido demostrando, desde hace cincuenta años y aún más, que el socialismo no puede acabar con la miseria, *determinada por la misma naturaleza*, ¡sino sólo *generalizarla*, repartirla por igual sobre toda la superficie de la sociedad!» [35].

Engels, por su parte, en una nota a la edición de 1885 de la *Miseria de la filosofía* de Marx, reconoce cómo ambos habían aceptado durante un tiempo dicha ley: «la fórmula según la cual el precio "natural", es decir, el normal de la fuerza de trabajo, coincide con el salario mínimo, o sea, con el equivalente en valor a las subsistencias absolutamente necesarias para la existencia y la reproducción del obrero, ha sido establecida por mí en primer lugar en el *Esbozo de crítica de la economía política (Anales franco-alemanes*, 1844) y en la *La situación de la clase obrera en Inglaterra*. Como se advierte en este lugar [que corresponde al párrafo de la *Miseria de la filosofía* que acabamos de citar más arriba, MFE], Marx había aceptado entonces esta fórmula. Lasalle la ha tomado de nosotros. Pero si bien es verdad que en la realidad el salario tiende constantemente a acercarse al mínimo, la fórmula en cuestión no resulta menos falsa. El hecho de que la fuerza de trabajo se pague en general y por término medio por debajo de su valor no la modificaría. Marx ha rectificado en *El capital* esta fórmula (sección *Compra y venta de la fuerza de trabajo*) y al mismo tiempo ha desarrollado las circunstancias que permiten a la producción capitalista hacer descender progresivamente por debajo de su valor el precio de la fuerza de trabajo (cap XXIII, *La ley general de la acumulación capitalista)*» [37]. Nótese que cuando se habla de que el precio de la fuerza de trabajo desciende por debajo de su valor, éste ya no se toma como el valor de los medios de subsistencia, sino que incluye un nuevo elemento histórico y social [37].

Es posible desbrozar algo más los componentes del valor de la fuerza de trabajo. El primero, sobre el que versaba la discusión anterior, son los medios de subsistencia del trabajador. Pero, si la fuerza de trabajo ha de durar al capitalista más de una generación, si generaciones nuevas han de sustituir a las ya gastadas, entonces el valor de la fuerza de trabajo deberá incluir los elementos necesarios para que el obrero no solamente se mantenga, sino que también se reproduzca, vale decir procree y críe hijos mínimamente sanos que puedan más tarde ocupar su lugar. Tal como señala Marx, «hasta el volumen de las llamadas necesidades imprescindibles, así como la índole de su satisfacción, es un proceso histórico». El hambre que se satisface comiendo arroz con las manos no es el mismo que el que exige dos platos y postre comidos con cubiertos, ni la necesidad de cobijo que se cubre con una cabaña en un arrabal es la misma que la que exige un piso de varias habitaciones. Por lo demás, la propia dinámica económica del capitalismo, en la que cada capitalista aislado considera a los asalariados de los demás —que no a los propios— como clientes reales o potenciales cuyas necesidades deben ser estimuladas al máximo, genera una multiplicación constante de las necesidades y su integración progresiva en lo que se considera un modo de vida normal, aunque sea en la forma de la insatisfacción producida por una necesidad sentida y no cubierta.

Pero lo que más reclama nuestra atención entre los componentes del valor de la fuerza de trabajo es otra cosa: la cualificación, siquiera mínima, que exigen todas o determinadas tareas productivas, cualificación que se obtiene mediante la educación y cuyo coste pasa a formar parte de dicho valor. Tal como señala el Marx de *Trabajo asalariado y capital*, que todavía cree válida la «ley de bronce» de los salarios, ésta sólo tiende a hacerse realidad «en las ramas industriales que no exigen apenas tiempo de aprendizaje, bastando con la mera existencia corpórea del obrero». En la medida en que no sea éste el caso, en la medida en que se trate de trabajo cualificado, habrá que contar con los costes de su proceso de cualificación.

Veamos lo que escribe en *El Capital*: «Para modificar la naturaleza humana general de manera que adquiera habilidad y destreza en un ramo laboral determinado, que se convierta en una fuerza de trabajo desarrollada y específica, se requiere determinada formación o educación, la que a su vez insume una suma mayor o menor de equivalentes de mercancías. Según que el carácter de la fuerza de trabajo sea más o menos mediato, serán mayores o menores los costos de su formación. Estos costos de aprendizaje, extremadamente bajos en el caso de la fuerza de trabajo corriente, entran pues en el monto de los valores gastados para la producción de ésta» [38].

En el mismo sentido se expresa en los *Grundrisse*: «Salvo el tiempo de trabajo objetivado en la condición vital del obrero —es decir el tiempo de trabajo necesario para pagar los productos requeridos por el mantenimiento de su condición vital—, existe aún otro trabajo objetivado en su existencia inmediata, o sea los valores que el obrero consumió para producir una *capacidad de trabajo* determinada, una *destreza* especial. El valor de ésta se revela por los costos de producción necesarios para producir determinada destreza de trabajo parecida» [39].

[35] *Ibíd.*, pp. 31-32. Hemos traducido por nuestra cuenta la expresión de Goethe.
[36] En K. Marx, *Miseria de la filosofía, cit.*, p. 87.
[37] Sobre este punto, puede verse también Ernest Mandel, *La formación del pensamiento económico de Marx*, cap. IX: *Rectificación de la teoría de los salarios*, pp. 158 y ss.; traducción de Francisco González Aramburu, Siglo XXI, Madrid, 6.ª edición, 1974.

[38] K. Marx, *El Capital, cit.*, libro I, vol. I, p. 209.
[39] K. Marx, *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (borrador)*, vol. I, p. 265; edición de José Aricó, Miguel Murmis y Pedro Scaron, traducción de Pedro Scaron, Siglo XXI, Madrid, 5.ª edición, 1975.

Debe quedar claro, no obstante, que el coste o parte del coste de la educación pasa a integrarse en el de la futura fuerza de trabajo no solamente en cuanto que es cualificación de la misma, en cuanto que convierte el trabajo que puede rendir de trabajo simple en trabajo complejo, sino también en tanto que satisface una necesidad socialmente compartida y reconocida. El cobijo es una necesidad fisiológica, al menos fuera de ciertos climas poco frecuentes, pero la vivienda unifamiliar es una necesidad social e histórica. El cobijo, por consiguiente, además de una necesidad del trabajador, es una necesidad del capital que espera volver a succionar el producto de su trabajo a la mañana siguiente; la vivienda en «condiciones dignas», en cambio, es exclusivamente una necesidad del trabajador. El que tal necesidad se integre en el precio de la fuerza de trabajo no exige siquiera el consenso del capitalista que lo emplea, pero sí el de la clase trabajadora. Cuando nadie está dispuesto a vender su fuerza de trabajo a cambio de un salario que no permita satisfacer tal necesidad, o cuando una mayoría organizada de la clase trabajadora es capaz de impedir que una minoría lo haga o de imponer al patrón o al Estado salarios que permitan satisfacer aquélla, su coste ha pasado a formar parte del de la fuerza de trabajo.

En la enseñanza, igualmente, hay aspectos que van directamente enfocados a la formación de la fuerza de trabajo, a aumentar su productividad (en términos de valor) y otros que, simplemente, satisfacen una demanda social de acceso a la cultura, en el sentido cotidiano que damos a este término. El trabajador considera también como un derecho la cualificación misma de su potencial laboral, es decir, considera como necesidad propia —puesto que es una vía hacia el trabajo en general, hacia puestos de trabajo más deseables y hacia salarios más altos— lo que, en todo caso, no deja en ningún momento de ser una necesidad del capital, mas en este caso no hay ninguna dificultad para comprender la modificación del valor de la fuerza de trabajo. Es más que discutible, sin embargo, la utilidad productiva del aprendizaje generalizado de una segunda lengua, y está fuera de dudas que los talleres musicales, las clases de religión y hasta las de historia no hacen aumentar un ápice la productividad de la fuerza de trabajo, ni en términos de producto ni en términos de valor —al menos no por la vía de mejorar su destreza. En este otro caso nos encontramos sencillamente ante una necesidad social el precio de cuya satisfacción pasa a integrarse en el de la fuerza de trabajo.

Y al hablar de necesidades históricas y sociales no nos referimos únicamente al hecho de que no sean eternas, biológicas, sino nacidas o comenzadas a aceptar en algún momento en el tiempo. Nos referimos, a la vez, a que son necesidades generadas, en todo o en parte, por o bajo el impulso de una sociedad determinada. La necesidad de tener una lavadora no deriva simplemente de que la falta de higiene produce incomodidad para uno y para los demás y de que permite lavar con menos esfuerzo. Es también el resultado de que la conciencia social valora la limpieza no sólo higiénica sino estéticamente, de

que quienes dominan la producción han optado por la producción de mercancías de consumo y uso individuales frente a la posibilidad de servicios colectivos, de que se postergan una serie de funciones a la esfera del trabajo doméstico, de la marginación de la mujer de la producción social, de la consideración de parte de la higiene como algo íntimo, etc. Pero la utilización de lavadoras individuales en vez de colectivas es una necesidad del capital, no de las personas; la postergación de la mujer no es impuesta por ninguna naturaleza de las cosas, tanto más cuando la humanidad es ya capaz de dominar a la naturaleza en campos mucho más problemáticos, sino por la moral sexual dominante; y así sucesivamente. Sin embargo, las que son necesidades de orden económico, político o ideológico de la sociedad, se convierten por un proceso de interiorización en necesidades propias de los individuos.

El aprendizaje de la constitución —antes las leyes fundamentales—, la religión o la historia, es decir, de *esa* constitución, *esa* religión y *esa* historia, es mucho más una necesidad de la sociedad de cara al mantenimiento del orden —de *ese* orden— que una necesidad de los individuos, pero la sociedad se las arregla para convertirla en tal. Para una sociedad que ha logrado convencer mediante decenios a los varones de que necesitaban llevar corbata y a las mujeres de que tenían que llevar pendientes, una prenda engorrosa y unos adornos peligrosos, lo anterior es cuestión de coser y cantar. Es verdad, como bien hizo notar Durkheim, que una educación de acuerdo a valores personales distintos de los valores sociales podría pagarse más tarde como inadaptación, pero olvidó añadir que la adaptación también tiene un precio, con frecuencia más alto para los individuos y en todo caso para la colectividad.

Esto no quiere decir que, ineludiblemente, todo gasto en educación pase a formar parte del valor de la fuerza de trabajo. Lo que constituye el valor de ésta, como el de cualquier otra mercancía, es el trabajo socialmente necesario empleado en su producción. Los «excesos» en la satisfacción de la sed de acceso a la cultura, lo mismo que los excesos en la cualificación pura y simple, constituyen trabajo socialmente innecesario que la sociedad después no retribuye, de la misma manera que tampoco retribuye los excesos en cualquier otra mercancía.

La vieja polémica sobre las proporciones entre cultura general y cultura funcional, entre enseñanza humanista y enseñanza profesional, es en buena medida una polémica sobre las proporciones que deben mantener esos dos componentes necesarios, para el capital o para los trabajadores, de la educación. La vigencia permanente de tal polémica es a su vez, en buena parte, el resultado de que se trate de dos componentes que se reflejan por igual en el valor de la fuerza de trabajo mientras sólo uno de ellos aumenta sin discusión su capacidad de producir nuevo valor.

Es una experiencia cotidiana el hecho de que un trabajo de tipo más sofisticado tiene un valor mayor, es mejor retribuido, que un trabajo de tipo más simple. Desde el punto de vista de la medición del valor por el tiempo de trabajo esto no representa ninguna dificultad suplementaria en el plano teórico. «El trabajo al que se considera calificado, más complejo con respecto al trabajo social medio, es la *exteriorización de una fuerza de trabajo* en la que entran costos de formación más altos, cuya producción insume más tiempo de trabajo y que tiene por tanto un valor más elevado que el de la fuerza de trabajo simple» [40]. Naturalmente, el carácter complejo de un trabajo no solamente se expresa en su mayor valor de cambio, sino también en su mayor —valga la expresión— valor de uso, a saber, en su capacidad para crear, en el mismo tiempo, un valor de cambio superior al que crearía el trabajo simple. «Siendo mayor el valor de esta fuerza, la misma habrá de manifestarse en un trabajo también superior y objetivarse, *durante los mismos lapsos*, en *valores* proporcionalmente *mayores*» [41].

Que el trabajo complejo, cualificado, «se resuelve en trabajo simple compuesto, en trabajo simple de potencia más elevada» [42], lo prueba la forma en que el trabajo complejo se reduce a una determinada proporción de trabajo simple por efecto de la competencia, con independencia de que los individuos tengan o no conciencia de ello: «esa reducción se *lleva a cabo* de hecho, cuando se ponen como valores los productos de todos los tipos de trabajo. En cuanto valores son equivalentes según ciertas proporciones; los mismos tipos superiores de trabajo se evalúan en trabajo simple. (...) La diferencia cualitativa, es así abolida, y se reduce de hecho el producto de un tipo superior de trabajo a un cuanto de trabajo simple» [43]. «Las diversas proporciones en que los distintos tipos de trabajo son reducidos al trabajo simple como a su *unidad de medida*, se establecen a través de un proceso social que se desenvuelve a espaldas de los productores, y que por eso a éstos les parece resultado de la tradición» [44].

El que, en la práctica, la proporción entre los salarios con que se pagan un determinado trabajo complejo y un trabajo simple corresponda efectivamente a lo debido a la diferencia en los tiempos de trabajo empleados en la formación de las dos fuerzas de trabajo, *i.e.* de los dos obreros que lo ejercitan, es ya otra canción. Precisamente por el hecho de que el ajuste se lleva a cabo a través una mediación, del intercambio de mercancías, no puede ser total como resultado, por eso en absoluto disminuye su importancia o su realidad como tendencia actuante. La mediación concreta misma por la que se opera esta

[40] K. Marx, *El Capital, cit.*, libro I, vol. I, p. 239.
[41] *Loc. cit.*
[42] K. Marx, *Contribución a la crítica de la economía política, cit.*, p. 50.
[43] K. Marx, *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política, cit.*, vol. II, p. 415.
[44] K. Marx, *El capital, cit.*, libro I, vol. I, p. 55.

equiparación, el intercambio mercantil, implica poner las mercancías como equivalentes —es decir, sus valores como equivalentes— y, por consiguiente, su reducción a una sustancia común en la que solamente puedan encontrarse diferencias cuantitativas.

Contra Proudhon, que, al igual que Ricardo, confunde la medición del valor de las mercancías por la cantidad de tiempo de trabajo empleado en su producción con su medición por el valor del trabajo, escribe Marx: «La competencia, según un economista norteamericano, determina cuántas jornadas de trabajo simple están contenidas en una jornada de trabajo complicado. Esta reducción de jornadas de trabajo complicado a jornadas de trabajo simple, ¿no da por supuesto que se toma el mismo trabajo simple como medida de valor? Considerar únicamente la cantidad de trabajo como medida de valor, sin tener en cuenta la calidad, supone, a su vez, que el trabajo simple se ha convertido en pivote de la industria. Implica que los trabajadores se han equiparado mediante la subordinación del hombre a la máquina o por la división extrema del trabajo; que los hombres se esfuman ante el trabajo; que el balancín del péndulo ha llegado a ser la medida exacta de la actividad relativa de dos obreros, del mismo modo que lo es de la velocidad de dos locomotoras» [45].

Resta aclarar que el traído y llevado «trabajo simple» no tiene por qué ser, necesariamente, trabajo sin ninguna cualificación en absoluto. Para empezar, es difícil imaginar tal tipo de trabajo, tanto más difícil cuanto más avanzan y se extienden las técnicas productivas. Y aun cuando este trabajo desprovisto de cualquier destreza pueda existir, no corresponde a lo que pretendemos denominar con el término «trabajo simple». No se trata de tal, sino del trabajo que cualquier miembro de una sociedad puede desempeñar sin necesidad de una cualificación especial, diferencial. Por lo tanto, el «trabajo simple» no es el mismo en un país colonial de economía centrada en las plantaciones agrícolas que en una metrópoli industrializada. Se trata de *«trabajo humano* en general», de «gasto de la fuerza de trabajo *simple* que, por término medio, todo hombre común, sin necesidad de un desarrollo especial, posee en su organismo corporal. El carácter de *trabajo medio simple* varía, por cierto, según los diversos países y épocas culturales, pero está dado para una sociedad determinada» [46].

Si en la época en que Marx escribía era fácil, tal vez, confundir el trabajo simple, unidad de medida de valor, con trabajo no cualificado en términos absolutos, es decir, nada cualificado, hoy ya no es posible hacerlo así. Es evidente que existe un nivel mínimo de cualificación necesario para cualquier trabajo, para todos los trabajos, o, por ser más exactos, para el trabajo simple social medio. Se puede discutir hasta el infinito cuál sea ese nivel preciso, pero no su existencia, que es constantemente acreditada en las condiciones de la contra-

[45] K. Marx, *Miseria de la filosofía, cit.*, pp. 89-90.
[46] K. Marx, *El capital, cit.*, libro I, vol. I, p. 54.

tación laboral, en los planes educativos, en la existencia de un ciclo de formación básica generalizada, etc.

Henos aquí, pues, no importa qué sea concretamente el trabajo simple en una sociedad y tiempo determinados, ante una mercancía, la fuerza de trabajo, en cuya producción interviene, en mayor o menor medida, un proceso formativo. O, visto desde otro ángulo, henos aquí ante la enseñanza como parte del proceso de producción y de formación del valor de la mercancía fuerza de trabajo. De momento no vamos a discutir si la enseñanza es un sector de la producción capitalista, si el trabajo enseñante es un trabajo productivo, etc. Nos basta con saber que la enseñanza es cualificación de la fuerza de trabajo, parte del proceso de producción de ese valor de uso de la fuerza de trabajo que consiste en producir un valor de cambio superior al propio.

La educación se presenta así como el proceso de conversión del trabajo simple en trabajo complejo, o de cualificación del trabajo en general. Produce una fuerza de trabajo capaz de generar un valor de cambio mayor en el mismo tiempo. Para producir esto, han de consumirse toda una serie de horas de trabajo vivo, como son las jornadas de los educadores y las de los propios educandos (en realidad, los años), lo mismo que de trabajo muerto, cristalizado ya en objetos como los materiales que se emplean en el proceso educativo, los edificios, etc. Todo este tiempo de trabajo vivo o muerto, se incorpora a la mercancía fuerza de trabajo, o mejor dicho a su valor, con independencia del tiempo que pueda tardar aquélla en presentarse a la venta en el mercado.

El que la misma actividad pueda servir y sirva simultáneamente a otros fines no varía nada la validez de lo dicho. Así, por ejemplo, el hecho de que los padres que envían a sus hijos a la escuela o los maestros que los reciben tengan una idea socrática o agustiniana de la educación no impide que, de hecho, los lancen de cabeza a la prosaica tarea de cualificar su fuerza de trabajo, de aumentar su valor como mercancía: tal vez no lo saben, pero lo hacen. De la misma manera, el que una sociedad determinada pueda alimentar cualquier tipo de ideas más o menos sensatas o descabelladas sobre la escuela, como pensar que es un reducto de la virtud o una poderosa palanca de movilidad social, tampoco modifica en nada el desempeño de la función citada.

Al mismo tiempo que corresponde a las necesidades del sistema productivo, la generalización de la enseñanza o la ampliación del ciclo de la enseñanza generalizada pueden perfectamente responder a la opinión de una época, en una sociedad determinada, sobre el derecho del hombre a un cierto nivel de formación con independencia de cualquier necesidad laboral. Así, las mismas cosas pueden aparecer indistintamente como parte de la empresa de cualificar la fuerza de trabajo con fines eminentemente prácticos o como parte de la satisfacción de un indiscutido derecho de todos los hombres y mujeres a acceder en algún grado a la cultura. Esta diversidad de objetivos para una misma actividad tampoco supone problema alguno.

Otro tanto ocurre si pensamos en términos menos idílicos y planteamos el papel de la enseñanza en el proceso de socialización secundaria de los individuos, los mecanismos por los que dentro de ella se inculca y se provoca la interiorización de los valores, ideas, actitudes, etc. dominantes en la sociedad, la función de legitimación, que cubren con particular eficacia las instituciones educativas con sus mecanismos de competencia y selección o cualquier otro cometido por el estilo.

Tampoco tiene la menor importancia la polémica sobre si quien se beneficia del proceso educativo es el educando como individuo porque obtiene una formación, el mismo educando como trabajador porque consigue aumentar el valor de su fuerza de trabajo, o el capitalista porque logra que la sociedad o los particulares financien la producción de una mercancía de la que es él quien más está llamado a beneficiarse.

El hecho, en fin, de que esta labor formativa se lleve a cabo en la misma familia, en la fábrica o en una institución especial como es la escuela, en centros privados o en centros públicos, dentro de la red educativa formal o de una red paraformal, puede traer diferencias en los resultados obtenidos, pero no afecta a la naturaleza y función generales del proceso mismo.

Por lo demás, tampoco influye nada, a lo que de momento nos interesa, el problema de que el tiempo de trabajo empleado en el proceso de producción de una fuerza de trabajo compleja, cualificada, pueda ser considerado como una inversión paterna que, injustamente, sólo beneficiaría al hijo; como un excedente sobre el valor de la fuerza de trabajo del padre previsoramente acordado por el capitalista para asegurarse la mercancía humana de mañana, o como un préstamo del Estado, es decir, del capitalista colectivo, a los individuos que será resarcido por otras vías.

En cualquier caso, la educación queda ubicada como parte del proceso de producción de la fuerza de trabajo y de la formación de su valor, y la educación diferencial, es decir, las diferentes cantidades de trabajo empleadas en la producción de las fuerzas de trabajo individuales, como base de las diferencias de valor de los distintos trabajos y, por consiguiente, de las diferencias entre los salarios de trabajadores cualificados y no cualificados, o con distintos niveles de cualificación.

La afirmación de que la educación es parte del proceso de formación de la fuerza de trabajo es también cierta en otro sentido, que Marx no vio, pero que ha sido puesto de relieve por algunos autores de nuestros días y fue ya entrevisto, e incluso poderosamente argumentado, por algunos de los defensores de la escolarización universal en el siglo

pasado. El cristiano ha sabido siempre que tenía que ganar el pan con el sudor de su frente, pero ni la civilización cristiana ha tenido una idea estable de hasta dónde debía llegar ese sudor ni el capital ha hecho de las creencias religiosas una condición para acceder al poco deseable rango de trabajador asalariado. En su expansión, lo mismo dentro de Europa, cuando obligó a millones de campesinos a abandonar sus tierras y marchar a las ciudades, que en las colonias, donde ha tenido que enfrentarse con pueblos que raramente concebían la idea de llevar el trabajo más allá de los límites necesarios para cubrir sus primeras necesidades, el capital no ha podido limitarse a abrir manufacturas o plantas industriales y esperar a que afluyeran los trabajadores, sino que ha tenido que forzar un cambio en la idea que los hombres tenían del trabajo.

Ninguna forma de trabajo anterior al trabajo manufacturero y fabril ha planteado las mismas exigencias de cotidianeidad, regularidad, intensidad, repetitividad, coordinación, atención, etc., salvo que volvamos la vista hacia las galeras y otras pequeñas esferas excepcionales. Sin lugar a dudas los primeros obreros manufactureros tuvieron que adaptarse directamente a las condiciones impuestas por el nuevo modo de producción y terminaron por hacerlo, pero ello no tuvo lugar sin fricciones: abandonos, opción por el vagabundeaje, revueltas contra la introducción de la maquinaria, etc. Ni la idiosincrasia acumulada durante siglos de economía agrícola ni las condiciones de desarrollo de la infancia en el marco familiar eran precisamente las más adecuadas para preparar a los futuros trabajadores para su incorporación al riguroso mecanismo productivo de la manufactura o la industria.

La escuela, cuyos métodos de funcionamiento y formas de organización interna cambian radicalmente a lo largo de los siglos XVIII y XIX, va a ser quien suministre el espacio y el marco adecuados para ese aprendizaje que la industria exige. Jules Simon, que más tarde sería ministro de Instrucción Pública de la III República, publicó en 1867 una obrita, *El obrero de ocho años*, en la que buscaba y proponía la forma de que la escuela contribuyera a poner en pie «el glorioso y poderoso ejército del trabajo» [47]. La escuela y el servicio militar eran para él eficaces «máquinas de urbanización y de formación para el trabajo asalariado, doméstico, a través de la inculcación de hábitos de vida colectiva, de movimientos de conjunto, y sobre todo de la obediencia que inoculan en los cuerpos de cada uno» [48].

Foucault ha llamado recientemente la atención sobre este aspecto de la formación escolar. «Ha habido, en el curso de la edad clásica, todo un descubrimiento del cuerpo como objeto y blanco de poder. Podrían encontrarse fácilmente signos de esta gran atención dedicada entonces al cuerpo, al cuerpo que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde, que se vuelve hábil o cuyas fuerzas se multiplican. El gran libro del Hombre-máquina ha sido escrito simultáneamente sobre dos registros: el anatomo-metafísico, del que Descartes había compuesto las primeras páginas y que los médicos y los filósofos continuaron, y el técnico-político, que estuvo constituído por todo un conjunto de reglamentos militares, escolares, hospitalarios, y por procedimientos empíricos y reflexivos para controlar y corregir las operaciones del cuerpo. (...) A estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar las 'disciplinas'. Muchos procedimientos disciplinarios existían desde largo tiempo atrás, en los conventos, en los ejércitos, también en los talleres. Pero las disciplinas han llegado a ser en el transcurso de los siglos XVII y XVIII unas fórmulas generales de dominación» [49].

En coincidencia obligada con Jules Simon, Foucault subraya el papel especialmente importante jugado en esta domesticación del cuerpo por el servicio militar y la escuela. Ambos ponen en funciones un control de la actividad que incluye la organización del empleo general del tiempo, la elaboración temporal del acto individual, el establecimiento de una correlación del cuerpo y del gesto, la articulación del cuerpo y el objeto que se manipula y la utilización exhaustiva del tiempo [50]. En definitiva, el mismo tipo de control que el capital impondrá en la fábrica al trabajo asalariado. La escuela, así, con independencia de que forme parte o no de su teleología declarada, como en el caso de Jules Simon, resulta otra vez ser funcional cara a las exigencias de la moderna fábrica.

Pero sobre este tema volveremos solamente en un capítulo posterior.

En general, en la medida en que todo proceso de producción consume, además de fuerza de trabajo, materias primas, productos semielaborados, medios de producción, etc., que adquiere como mercancías en el mercado, el abaratamiento de los costes en un ramo de la producción aparece como condición para su abaratamiento en otros. Así, un abaratamiento de la mano de obra u otros costes en la extracción del carbón permite un abaratamiento de los costes de la industria siderúrgica, lo que a su vez disminuye los gastos de la industria automovilística, lo que por su parte puede permitir un descenso del precio de los transportes y, por consiguiente, de la mano de obra en general, etc. Esto, evidentemente, es más cierto en unos casos que en otros: la disminución del coste de producción de los diamantes, por

47 Citado por Anne Querrien, *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, p. 37; traducción de Julia Varela, la Piqueta, Madrid, 1979.
48 Citado en *ibíd.*, p. 41.

49 Michel Foucault, *Vigilar y castigar*, pp. 140-141; traducción de Aurelio Garzón del Camino, Siglo XXI, México D.F., 1976.
50 *Cf. ibíd.*, pp. 153-159

ejemplo, tendrá repercusiones mínimas, aparte de en la orfebrería, en los costes de la cristalería o de la fabricación de agujas para tocadiscos, en el mejor de los casos, pero su influencia será nula en otros sectores de la producción.

En cambio, el abaratamiento de aquellas mercancías o servicios cuyo empleo es más común en los distintos sectores industriales tendrá unos efectos mayores. Este puede ser el ejemplo de los combustibles, por poner uno, pero no hay duda de que el caso paradigmático es el de la fuerza de trabajo, que interviene directamente en la formación de los costes de todas las mercancías —y aun indirectamente en el supuesto de la máxima automatización, que por otra parte nunca puede ser total en sentido estricto.

«Para abatir el *valor de la fuerza de trabajo*», escribe Marx, «el *acrecentamiento de la fuerza productiva* tiene que hacer presa en los ramos industriales cuyos productos determinan el valor de la fuerza de trabajo, y que por tanto pertenecen al ámbito de los medios de subsistencia habituales o pueden sustituirlos» [51].

Ahora bien, lo que Marx dice para los «ramos industriales» cuyos productos determinan el valor de la fuerza de trabajo vale también para cualquier proceso productivo de cualquier bien o servicio que intervenga decisivamente en la formación de dicho valor. A este respecto, tanto da que se trate de mercancías o de servicios, de la industria, la agricultura o el sector terciario, de un ramo explotado en forma capitalista o no: lo esencial se reduce al peso específico de su producto en el valor de la fuerza de trabajo.

Aquí solamente vamos a ocuparnos de un componente del valor de la fuerza de trabajo: su formación, cualificación, etc. Es claro, sin embargo, que existen otros muchas componentes de tal valor y, por consiguiente, muchas otras vías para reducirlo, pero no son nuestro tema.

La formación de la fuerza de trabajo se da fundamentalmente en la escuela y en el propio empleo. Pero, como en otros campos, la forma más drástica de disminuir costes, antes que modificar los procesos de producción propiamente dichos, es muchas veces modificar las necesidades a satisfacer y el modo de hacerlo. Más concretamente, en el campo que nos ocupa, la forma más sencilla y eficaz de disminuir el valor de la fuerza de trabajo es la descualificación de las tareas productivas, de los empleos o puestos de trabajo. La cualificación de un trabajador puede ser tan costosa como quiera, pero su valor solamente se realiza si el trabajo invertido en crearlo es socialmente necesario, o, dicho de forma más simple, si sus capacidades y destrezas son necesarias para la producción. Los tres impulsos principales a la descualificación de los puestos de trabajo han venido de la mano de la división manufacturera del trabajo, la introducción de la maquinaria y la dirección o gestión (*management*) científicas (es decir, el taylorismo).

[51] K. Marx, *El capital, cit.*, libro I, vol. II, p. 383.

La división manufacturera del trabajo descompuso los distintos oficios y procesos productivos en una serie de partes constituyentes para cuya realización en modo alguno se precisaba la cualificación de los viejos maestros u oficiales. El proceso productivo total presentaba una complejidad igual o incluso mayor, pero su unidad solamente existía del lado del capital o sus agentes. Los trabajadores, por el contrario, veían reducidas sus funciones a tareas repetitivas y monótonas que requerían destrezas mecánicas, pero no comprensión general ni capacidad creativa [52].

La aplicación de la maquinaria generalizó, aceleró e intensificó este proceso. Al principio, la máquina desempeña solamente tareas aisladas en un contexto general de tareas manuales realizadas por obreros más o menos diestros. Pero el panorama final de su implantación, particularmente con la automatización parcial o total, es que es el obrero quien ocupa los poros dejados por el gran autómata, generalmente en funciones de alimentación o vigilancia de carácter bastante simple y que no exigen ninguna verdadera cualificación, sino contadas destrezas que se adquieren rápidamente sobre el terreno [53].

El taylorismo, basado en la división manufacturera del trabajo y el desarrollo de la maquinaria ya existentes, constituye el paso definitivo en este proceso. Taylor introdujo el estudio sistemático de los tiempos necesarios para la realización de diversas tareas parciales, lo que implicaba la codificación al límite de estas tareas y posibilitaba al capital un cálculo exacto del rendimiento de los trabajadores [54]. Gilbreth, uno de sus discípulos, añadió más tarde al estudio de los tiempos el estudio de los movimientos, con el objetivo de economizar cualquier esfuerzo no productivo, es decir, de que todo esfuerzo fuera directamente productivo [55]. La obsesión de toda la escuela taylorista es eliminar cualquier vestigio de trabajo intelectual o funciones de concepción del taller, la oficina, etc., para constituirlos en monopolio de la dirección, o sea del capital y sus allegados.

Esta evolución conlleva una disminución sistemática de las cualificaciones necesarias para desempeñar cualquier puesto de trabajo. Por supuesto, no se trata de un proceso que se logre de una vez por todas para el conjunto de la producción capitalista, sino que se reproduce en el desarrollo de cada nueva rama de la producción y va abarcando sucesivamente diversas esferas dentro de una misma rama. En todo caso, nos encontramos ante la aparente paradoja de que, cuanto más se tecnifica un proceso productivo, cuanto más directo

[52] Véase el capítulo IV de este libro.

[53] Véanse los capítulos IV y V de este libro.

[54] Véase Frederick W. Taylor, *El management científico*, Oikos-Tau, Barcelona, 1969.

[55] Véase *The writings of the Gilbreths*, editado por William R. Spriegel y Carl E. Myers, Homewood, Illinois, 1953.

y extenso es el papel desempeñado en él por la ciencia y la técnica, más se simplifican las tareas laborales y, con ellas, las cualificaciones requeridas del trabajador.

La literatura oficial tiende a ocultar este proceso mediante dos sibilinas confusiones. En primer lugar, se identifican destrezas parciales y cualificaciones. La división del trabajo dentro del taller, como argumentaba Adam Smith, desarrolla al máximo el virtuosismo del obrero detallista, pero en una tarea insignificante. Este virtuosismo ultraparcial no debe confundirse en modo alguno con la vieja maestría que suponía el dominio del proceso productivo en su conjunto, de la generalidad de las tareas de ejecución y de las complejidades de la concepción. En segundo lugar, se inventan cualificaciones ficticias para la buena marcha estadística de las cosas. Así, por ejemplo, se supone contra toda evidencia que un oficinista tiene necesariamente una cualificación mayor que un trabajador manual, o que el campesino que pasa de organizar por sí solo el cultivo de su tierra a desempeñar cualquier función en la industria ha dado un salto en la escala de las cualificaciones.

La división del trabajo, la implantación de la maquinaria y la introducción del taylorismo comenzaron por la industria y, más concretamente, en el interior del taller. Sin embargo, progresivamente se han ido extendiendo, horizontalmente, a los servicios, el comercio y aun la agricultura, y, verticalmente, al trabajo administrativo e incluso a las funciones de control de la mano de obra y de investigación, desarrollo, diseño, etc., que han ido desligándose de la esfera de los allegados al capital para caer bajo condiciones crecientemente asimilables a las de los trabajadores de cuello azul.

La división desarrollada del trabajo, al aislar diversas funciones que requieren diferentes grados de cualificación, permite en primer lugar disminuir los costes generales de la fuerza de trabajo en cada proceso productivo. Charles Babbage formulaba así este «principio»: «Dividiendo el trabajo a ejecutar en diferentes procesos, cada uno de los cuales requiere distintos grados de capacitación (*skill*) o de fuerza, el maestro fabricante puede comprar exactamente la cantidad precisa de ambas necesaria para cada proceso; por el contrario, si todo el trabajo fuera ejecutado por un trabajador, esa persona debería poseer la cualificación suficiente para ejecutar la más difícil, y la fuerza bastante para ejecutar la más trabajosa de las operaciones en que se divide el arte» [56].

Pero la maquinaria y la gestión científica, más específicamente, permiten simplificar todas y cada una de las tareas parciales hasta el límite —es decir, de las tareas que no son absorbidas por el autómata y siguen en manos de los trabajadores. Esto, aparte de otras virtudes

[56] Charles Babbage, *On The economy of machinery and manufacture*, 1832; citado por Harry Braverman, *Labor and monopoly capital,*Monthly Review Press, Nueva York, 1974, pp. 79-80.

como las de imposibilitar el control del trabajador sobre su trabajo, convertir a los obreros en intercambiables y descartar cualquier interés intrínseco de los empleos, tiene la de disminuir el tiempo y, por tanto, el coste de la formación de la mano de obra. Un estudio del *Technology Project* de la Universidad de Yale, del que informa Braverman, encontró que en la línea de montaje final de una gran industria automovilística «el tiempo medio de los ciclos de trabajo era de tres minutos. En cuanto al tiempo de aprendizaje, de unas pocas horas a una semana eran suficientes. Para el 65 por ciento de la fuerza de trabajo, el tiempo de aprendizaje era inferior a un mes» [57].

Véase también, como ejemplo, lo que dice el Departamento de Trabajo de los Estados Unidos sobre los trabajadores «semicualificados»: «Los trabajadores semicualificados sólamente reciben ordinariamente un breve entrenamiento sobre el terreno. Normalmente se les dice exactamente lo que tienen que hacer y cómo tienen que hacerlo, y su trabajo es supervisado estrechamente. A menudo repiten los mismos movimientos o las mismas tareas durante toda la jornada de trabajo.

«Los trabajadores semicualificados no necesitan invertir muchos años en aprender sus tareas. Los trabajos semicualificados más simples, repetitivos y rutinarios, pueden ser aprendidos en un día y dominados en unas pocas semanas. Incluso los trabajos que requieren un mayor grado de cualificación, como el de conductor de camión, pueden aprenderse en unos pocos meses. Al mismo tiempo, la adaptabilidad —la capacidad para aprender rápidamente nuevas tareas, incluido el manejo de nuevas máquinas— es una importante cualificación de los trabajadores semicualificados» [58].

La creciente complejidad técnica de los procesos productivos y la masificación y extensión en el tiempo de la escolarización han propiciado el espejismo de creer que las tareas realizadas por los trabajadores y las cualificaciones requeridas para ello son cada vez mayores —sobre todo entre sociólogos, educadores y otra gente que jamás ha pisado una fábrica. La realidad es justamente la contraria. La inmensa mayoría de las innovaciones técnicas, aparte de sus efectos sobre la calidad y cantidad de productos y la productividad del trabajo —discutibles, estos últimos, pese a Taylor y su escuela: está comprobado que las tasas de absentismo, impuntualidad, abandono, realización imperfecta de tareas y pequeños sabotajes disminuyen radicalmente cuando rompiendo la cadena y dando a los trabajadores un mayor control de su proceso de trabajo, o permitiéndoles al menos realizar una amplia gama de tareas, se logra interesarles en ellas—, tienen, al simplificar las funciones del trabajador, el efecto de reducir las cualificaciones exigidas, lo que hace disminuir el coste de la fuerza de trabajo individual y colectiva. Es cierto que la mecanización y automatización de la producción generan nuevas capas de trabajadores con un alto grado de cualificación, pero, aun en el supuesto de

[57] Harry Braverman, *op. cit.*, p. 432.
[58] *Ibíd.*, p.431.

que todo fuera así de sencillo, se trata de sectores muy minoritarios dentro del conjunto de la fuerza laboral, que sufre un proceso de descualificación masiva. Por lo demás, incluso estas nuevas funciones van cayendo sucesivamente bajo el hacha de la división del trabajo. Así, las tareas de investigación, desarrollo y diseño, cuando se realizan a gran escala en el marco de unidades productivas del tamaño adecuado, pueden ser sometidas igual que cualesquiera otras a la parcelación y el vaciamiento a que tiende invariablemente el trabajo en el régimen de producción capitalista. Incluso las tareas de mantenimiento de la maquinaria, que aparentemente requerirían altas cualificaciones entre los trabajadores manuales, terminan por desaparecer como funciones cualificadas en sentido estricto: primero, no son todos los trabajadores, sino sólo algunos especializados en esa función los que se ocupan de la localización de averías, reparaciones, etc.; segundo, incluso la labor de éstos tiende a ser sustituida por la detección automática de las anomalías y la sustitución en vez de la reparación de las piezas o mecanismos afectados. Así, por poner un caso, es incomparablemente más fácil y más barato sustituir un circuito integrado que repararlo.

Pero la presión por reducir el coste de la formación de la fuerza de trabajo no termina aquí. Sea cual sea la complejidad de las tareas productivas, la cualificación del trabajo para desempeñarlas puede lograrse con costes variables. Los dos medios fundamentales por los que el trabajador accede a esta cualificación —nos referimos siempre a la cualificación real, no a sus certificaciones más o menos ciertas o ilusorias— son el aprendizaje sobre el terreno y la educación formal, o sea la escuela.

La formación sobre el terreno no requiere muchas veces ningún procedimiento ni técnica especiales. El deseo mismo de conservar el empleo en el que generalmente se está a prueba, funciona como un «refuerzo» suficiente, para que el trabajador en formación ponga en funcionamiento sus capacidades y aprenda lo que se le quiere hacer aprender. En gran parte de los procesos laborales, las tareas se pueden aprender mediante su práctica directa bajo la supervisión de un encargado o un veterano, sin necesidad de un procedimiento específico de intrucción. Pero aun así, cuando este proceso específico se revela necesario, las empresas suelen mostrarse bastante más sensibles que las escuelas a las técnicas pedagógicas a su alcance: medios audiovisuales, técnicas grupales, expedientes conductistas, etc.

Por otra parte, requiera o no un procedimiento específico, los empleadores suelen arreglárselas para que los costes reales e incluso los imaginarios de esta formación no salgan de su bolsillo, sino del de los trabajadores mismos o de las arcas públicas. El Estado, siempre comprensivo, regula diligentemente para ello la contratación temporal, los contratos de aprendizaje y prácticas, las prestaciones laborales a tiempo parcial, los conciertos sobre formación profesional y ocupacional, las desgravaciones fiscales o de la seguridad social para promover la «creación de empleos» y un largo etcétera.

El otro escenario donde se lleva a cabo esta formación, hemos dicho, es la escuela. Aunque constantemente se oye clamar por la adecuación o la inadecuación del contenido de la educación formal (los *curricula*) a las «necesidades de la economía», la relación e incluso la posibilidad misma de ajuste entre uno y otra es más que discutible. Por un lado, como acabamos de argumentar, la cualificación requerida por los puestos de trabajo se reduce mientras la escolarización se alarga y amplía. Por otro, la economía capitalista presenta, en términos de cualificación de la fuerza de trabajo, exigencias constantemente cambiantes, mientras la escuela muestra una muy notable capacidad de resistencia a cualquier cambio. Pese a todos los discursos y declaraciones oficiales sobre la formación «continua», «permanente», «recurrente», etc., la realidad sigue siendo que la gente recibe concentrada en los primeros años de su vida una formación que debería supuestamente servirle para toda su vida laboral, al tiempo que la mayor parte de las predicciones sobre las futuras exigencias de la producción, la evolución de las profesiones y oficios, etc., suelen distinguirse por su notable capacidad de no acertar. Ivar Berg ha argumentado de manera bastante convincente que la escuela produce un fenómeno de sobrecualificación, es decir, que los «logros» en materia educacional han excedido hace mucho tiempo los requerimientos de la producción —siempre en términos de cualificaciones y destrezas—[59]. Berg argumenta incluso que la educación puede terminar por convertirse en un pasivo para los empleadores, pues en un estudio sobre la productividad, el abandono y el absentismo entre los trabajadores textiles encontró que el rendimiento de los trabajadores, tal cual suele entenderse normalmente, guardaba una relación inversa con su educación.

Pero es que la educación formal sirve para otras muchas cosas que la cualificación de la fuerza de trabajo: es un aparcamiento donde dejar a los niños, oculta el desempleo real, forma buenos ciudadanos, educa futuros consumidores, adiestra trabajadores dóciles, facilita la justificación meritocrática de la división en clases de la sociedad capitalista, permite que la propiedad se esconda tras la maraña de la gestión, ofrece una oportunidad a capitales improductivos, satisface la demanda popular de cultura y distrae a la población de otros problemas más importantes, etc. —algunas de estas funciones las trataremos posteriormente. Ahora bien, el que muchas de estas funciones contribuyan sólo indirectamente o no lo hagan en modo alguno a aumentar la productividad del trabajo, no quiere decir que no se incorporen al valor de la fuerza de trabajo: en la medida en que la conciencia social las identifica, con los sellos que aquí les hemos puesto o con otros, como parte de las necesidades del trabajador o su familia o como elementos constituyentes de la futura fuerza de trabajo,

[59] Ivar Berg, *Education and jobs: The great training robbery*, Beacon Press, Boston, 1971.

lo hacen. Es posible que la escuela favorezca una serie de disposiciones y capacidades genéricas, no específicas, que si bien no preparan para ninguna función productiva concreta disminuyen los costes de cualquier entrenamiento específico sobre el terreno o en programas organizados por las empresas. De hecho, se podría postular que existe una cierta división de ese trabajo formativo: mientras la mayoría de las destrezas y capacitaciones susceptibles de aplicación directa a la producción se adquieren en el trabajo mismo o en sus alrededores, el resto de aspectos que se integran en la formación en sentido amplio de la fuerza de trabajo o que la acompañan siguen siendo competencia de la escuela.

En parte por esta división y en parte por otros factores, como la identificación de educación formal con acceso a la cultura, la creencia popular en las virtudes sociales promotoras de la escolarización o la dinámica institucional propia de la escuela, el hecho es que la forma que resultaría más obvia de disminuir la repercusión de la escolarización en el valor de la fuerza de trabajo, la reducción del período escolar, se presenta sencillamente como algo descartado de antemano: el período de escolarización y el público de la escuela tienden incesantemente a aumentar —lo que en modo alguno debe confundirse con la democratización del acceso a la enseñanza, que ante el acceso masivo se divide horizontal y verticalmente. Pero, sean cuales sean las funciones de la escolarización y su duración, lo cierto es que puede realizarse con costes diferentes y resulta, en principio, tan susceptible de abaratamiento o encarecimiento como cualquier otro servicio o bien.

Llegados a este punto, y puesto que la enseñanza no deja de ser un sector de la producción, podemos considerarla a la luz del análisis de Marx sobre la producción del plusvalor absoluto y relativo [60]. Va de suyo que aquí resulta ocioso el problema de si en la enseñanza se produce plusvalor de nueva planta o se absorbe plusvalor creado en otros sectores (de estos nos ocuparemos en el capítulo VIII).

Suponiendo que las mercancías se vendan a su valor y que el precio de la fuerza de trabajo no descienda en principio por debajo de su valor, la cantidad de plusvalor (o de plustrabajo) dependerá de la duración de la jornada laboral, la intensidad y la fuerza productiva del trabajo. Analizaremos ahora qué ocurre cuando varía uno de estos tres factores manteniéndose los demás constantes. Es obvio que pueden darse también variaciones en dos de ellos o en los tres simultáneamente, y que la resultante final dependerá de cuáles de esas variaciones sean las que se den, en qué sentido y con qué magnitud. Esto implica que el análisis casuístico sería más complicado, pero no cuestiona lo que vamos a ver sobre cada una de las posibles variaciones aisladas.

[60] K. Marx, *El capital*, libro I, sección V, capítulo XV; *op. cit.*, libro I, vol. II, pp. 629-644.

Supongamos, en primer lugar, que la fuerza productiva del trabajo varía mientras la jornada y la intensidad se mantienen constantes. Como el valor se mide por el tiempo de trabajo, la cantidad total de valor producida por una fuerza de trabajo determinada será la misma, pero se traducirá en una masa mayor de productos de menor valor unitario. Los procedimientos para aumentar la fuerza productiva del trabajo en la enseñanza son en esencia los mismo que en cualquier otro sector de la producción: inversiones en capital constante —generalmente fijo— y mejora de las técnicas productivas y organizativas. Un ejemplo de lo primero podemos encontrarlo en la introducción de medios audiovisuales y otros materiales que hagan aumentar la cantidad de alumnos o estudiantes de los que puede ocuparse un solo enseñante. Y un ejemplo de lo segundo, en el empleo de diversas técnicas pedagógicas: «refuerzos», enseñanza programada, etc. Si estos cambios permiten al enseñante (se entiende que hablamos del enseñante por simplificar, pues habría que incluir aquí a todos aquellos cuya fuerza de trabajo interviene directamente —y no a través de su realización en mercancías— en la cualificación de nueva fuerza de trabajo por medio de la enseñanza), con una misma duración e intensidad de su trabajo, ocuparse de un número mayor de estudiantes y transmitirles el mismo monto de conocimientos y destrezas por cabeza, el valor unitario de la fuerza de trabajo de cada uno de ellos al final del proceso descenderá correspondientemente. Si, por el contrario, la productividad aumentada de la fuerza de trabajo del enseñante se emplea en transmitir una mayor cantidad de conocimientos y destrezas al mismo número de alumnos o estudiantes, los resultados serán parecidos: una mayor cantidad de conocimientos y destrezas habrá sido impartida al mismo coste, lo que es como si cada uno de esos conocimientos y destrezas lo hubiera sido a un coste menor. El valor individual de cada unidad de fuerza de trabajo al final del proceso seguirá siendo el mismo, pero solamente será realizable en el mercado si éste requiere la nueva cantidad de conocimientos y destrezas, mientras que si ésta excede lo que el mercado requiere, entonces se habrá invertido en la formación de la nueva fuerza de trabajo más tiempo de trabajo del socialmente necesario, por lo que descenderá su precio unitario y el resultado para los empleadores será el mismo que si se hubiera impartido la vieja cantidad de conocimientos y destrezas a un número mayor de individuos.

Supongamos, en segundo lugar, que la jornada laboral y la fuerza productiva del trabajo se mantienen constantes mientras varía su intensidad. En este caso aumentan tanto la cantidad total de productos producidos por una determinada cantidad de trabajadores como la cantidad total de valor generado, pues, manteniéndose constante la fuerza productiva del trabajo, cada producto exige la misma cantidad de trabajo que antes, aunque ahora se exija al trabajador realizarlo en menos tiempo. Un ejemplo claro de esto en la enseñanza se-

ría el aumento del número de alumnos por profesor, supuesto que a éste se le exigiera lograr los mismos resultados que antes con cada alumno. Hay una parte del rendimiento escolar, la que Freire denominaría «educación bancaria», que resulta medible mediante exámenes, pruebas y tests de diverso tipo, pero otras cosas que la escuela produce, desde la capacidad de razonamiento abstracto hasta la conformidad, no son tan fáciles de cuantificar, aunque no falte quien lo pretenda. Los enseñantes, de hecho, tienden a argumentan lo contrario: que la intensidad de su trabajo debe ser considerada como un parámetro dado, por lo que un aumento del número de alumnos se traducirá necesariamente en una menor inversión de trabajo en cada alumno y viceversa. De ahí la reivindicación permanente de un número menor de alumnos por aula, pero parece claro que tampoco hay que dar por buena sin matices, sea justa o no como reivindicación, la idea que los enseñantes tienen de su trabajo: en principio, no hay razones suficientes para negar la posibilidad de que el trabajo de los enseñantes pueda ser intensificado, y está claro que la reivindicación de menos alumnos por aula tiene como uno de sus objetivos esenciales aumentar el empleo. Una mayor intensidad del trabajo debería hacer variar también el valor de la fuerza de trabajo, puesto que al exigirse un mayor esfuerzo ésta tenderá a consumirse antes, pero si la jornada se mantiene constante la cantidad de plustrabajo será en todo caso mayor, y será todavía mayor si el empleador consigue mantener el precio de la fuerza de trabajo donde estaba o, en todo caso, por debajo de su nuevo valor. La dependencia del plusvalor o plustrabajo, en cualquier caso, de la intensidad del trabajo explica la resistencia de los empleadores —sean empresarios o el Estado— a disminuir el número de alumnos por aula, a pesar de que esta medida sea recomendada por la pedagogía en bloque y cuente con las bendiciones teóricas de toda clase de organismos oficiales nacionales e internacionales. Supuesto un salario constante, con el aumento de la intensidad del trabajo se eleva la masa total de valor producido, que, en el caso que hemos tomado como ejemplo, se reparte en cantidades individuales iguales a las anteriores pero entre un número mayor de alumnos; sin embargo, es también posible un aumento de la intensidad del trabajo por otras vías que el aumento del número de alumnos, que se traduciría entonces en valores superiores depositados en un número igual de individuos, o es posible una combinación de las dos variantes.

En tercer lugar, supongamos que la fuerza productiva y la intensidad del trabajo se mantienen constantes mientras varía la duración de la jornada laboral. En tal caso cada producto individual requiere el mismo tiempo de trabajo que antes, por lo que su valor unitario se conserva constante, pero aumentan la masa total de productos y el valor global producido. Este caso se daría en la enseñanza si cada enseñante dedicara un número mayor de horas a un número mayor de alumnos, pero el mismo número de horas a cada alumno o a una cantidad dada de éstos. Si el empleador de los enseñantes es un empresario, se embolsará entonces una mayor cantidad de plusvalor, puesto que, manteniéndose constante el precio de la fuerza de trabajo enseñante, y por consiguiente el tiempo de trabajo necesario del enseñante, aumenta el plustrabajo. Si el empleador es el Estado, puede apropiarse igualmente de una mayor cantidad de plustrabajo, tanto da que éste le reporte más plusvalor de nueva planta o más participación en el plusvalor producido en otros sectores. El Estado, naturalmente, puede también embolsarse el mismo plustrabajo que antes, o solamente una parte del nuevo plustrabajo, y subvencionar indirectamente a las empresas abaratando la fuerza de trabajo, y puede imponer unas condiciones de precios y salarios en la enseñanza que obliguen a hacer lo mismo a los empresarios privados del sector, aun a su pesar. Si la mayor jornada de trabajo se dedica al mismo número de alumnos, aumentará la cantidad de valor incorporado a cada uno de ellos, es decir, el valor de su futura fuerza de trabajo, aunque seguirá siendo el mercado quien haya de decir finalmente si se ha empleado en la formación de esos individuos más, menos o exactamente el trabajo socialmente necesario.

Los aumentos de la jornada, la intensidad o la fuerza productiva del trabajo permiten, si la enseñanza funciona como sector capitalista, aumentar el plusvalor. En todo caso, permiten aumentar el plustrabajo, lo que significa acrecentar la cantidad de plusvalor —propio o ajeno— que se embolsa quien emplea a los enseñantes. Pero, si el sector está en manos del Estado y no funciona de acuerdo con la lógica capitalista, o incluso si su titularidad se mantiene en manos privadas pero precios, salarios y condiciones de prestación del servicio están fuertemente regulados por el Estado, puede ocurrir —y probablemente ocurre en la mayoría de los sistemas escolares, salvo el norteamericano en parte— que se renuncie al valor de ese plustrabajo adicional abaratando así la mercancía fuerza de trabajo.

Entonces se habría roto una de las condiciones lógicas y formuladas por Marx para que el plusvalor dependa estrictamente de la jornada, la intensidad y la fuerza productiva del trabajo, la de que las mercancías se vendieran en el mercado de su valor, pues no sería ya éste el caso de la fuerza de trabajo nuevamente producida. Esto puede también llegar a suceder y sin duda sucede por otra vía: el exceso de oferta de la mercancía. Así como la acumulación de capital produce un exceso de mano de obra en general, lo que permite el mantenimiento de un ejército de reserva industrial y la contención de los salarios —y otras cosas, como la pacificación de la clase obrera—, la llamada masificación de la enseñanza hace que este ejército de reserva, en lugar de estar compuesto por trabajadores con el nivel mínimo de cualificación mientras los altamente cualificados seguirán siendo escasos, tienda a presentar la misma estratificación en sus cualificaciones que el conjunto de la fuerza de trabajo, lo que autoriza la contención de los salarios de todo tipo de trabajadores, aunque sea a niveles distintos.

También la otra condición formulada, que la fuerza de trabajo —la que interviene en el proceso de producción que es la enseñanza,

no la que resulta de él— no se pague por debajo de su valor, puede romperse y seguramente se rompe. Esto parece evidente si se comparan los salarios de la enseñanza y los de otros sectores de la economía privada o de la administración, y puede atribuirse a diversas causas. Primero, las mayores posibilidades de interés intrínseco en el propio trabajo y el mayor prestigio —real o supuesto— de la función enseñante pueden actuar como compensaciones por salarios más bajos. Segundo, al ser tradicionalmente y seguir siendo la enseñanza el campo adecuado por excelencia para el ascenso social de individualidades de las clases populares —que sólo en su experiencia escolar entran en contacto con un mundo distinto del del trabajo industrial, agrícola, etc.—, el acceso a la función enseñante de estas nuevas capas supone el acceso de personas habituadas a un nivel de vida inferior al de otras capas sociales que se presentan en otras esferas del mercado con cualificaciones similares. Tercero, el hecho de que buena parte de la capacitación específica de los enseñantes —en nuestro caso, por ejemplo, de los licenciados— se lleve a cabo sobre el terreno y la rígida estructura estamental del cuerpo profesoral, particularmente en la enseñanza estatal, que impone largos períodos de meritoriaje.

No olvidemos, además, que el sector de la enseñanza produce específicamente la misma mercancía que luego utiliza como fuerza de trabajo, o, dicho de otro modo, que las cualificaciones del enseñante las produce el propio sistema educativo. Por consiguiente, el abaratamiento de los productos escolares pone automáticamente en el mercado una fuerza de trabajo similar a la empleada en el proceso productivo que es la educación, lo que presiona los salarios generales del sector a la baja.

Lo que el mundo de la producción requiere de la escuela no es la formación de una fuerza de trabajo indiferenciada. Lo que requiere es una masa de fuerza de trabajo social estructurada vertical y horizontalmente, es decir, atendiendo, por un lado, a la división entre funciones de dirección y de ejecución, con toda la gama intermedia, y, por otro, a la división en especialidades dentro de un mismo nivel. Quien se encarga de indicar a los trabajadores si la escuela ha obedecido adecuadamente a estos requerimientos es el mercado que, como con cualquier otra mercancía, retribuye la mano de obra cualificada —en el sentido más amplio del término, esto es, incluido las profesiones y oficios no manuales— de acuerdo con el trabajo socialmente necesario para su producción. Por consiguiente, si la escuela forma un número excesivo de trabajadores en un oficio determinado, en relación con lo que demanda la producción, o si emplea demasiado tiempo de trabajo en la formación dada a cada individuo, el mercado se encargará de hacer notar esto no retribuyendo sino el trabajo, repitámoslo, socialmente necesario empleado en ese proceso de formación, en ningún caso el que haya excedido de tal necesidad social.

Por otra parte, la escuela tiende a reflejar la estructura del mercado, al menos espontáneamente, no tanto en términos de dependencia como en términos de isomorfismo. La sociedad traslada a la escuela las mismas exigencias de «igualdad de oportunidades», «retribución del logro», etc., que cree que satisface o debería de satisfacer el mercado. El ideal de la escuela capitalista consiste en que los hombres puedan elegir libremente entre distintas profesiones, y por tanto entre distintos tipos de formación o educación, de acuerdo con sus supuestas capacidades personales o su vocación particular. Por supuesto que, ni siquiera en su forma más pura, es este juego de mercado tan libre como se le quiere suponer. Para empezar, las necesidades del aparato productivo, o sea del capital, se hacen sentir de un modo u otro en la opinión pública en cada momento concreto; así, por ejemplo, no hay proceso de industrialización que no se haya visto acompañado de una ofensiva ideológica encargada de cantar las excelencias de la vida urbana frente a la rural; así, por poner otro ejemplo, la satisfacción de la necesidad creciente del Estado y la gran industria de emplear una cantidad cada vez mayor de mano de obra en las tareas de investigación y desarrollo es preparada ya entre la infancia mediante los tebeos y películas de ciencia-ficción. Sin que se alteren las condiciones de la «libre elección» de estudios o de oficio o profesión, nos encontramos ante unos sutiles mecanismos que producen veladamente una orientación.

En los últimos dos decenios, la sociología de la educación ha puesto de relieve las muchas y complicadas vías por las que puede operarse una orientación escolar y profesional que no ponga en cuestión los sacrosantos principios de la libre elección y la igualdad de oportunidades, logrando, sin embargo, una orientación bastante funcional de acuerdo con la división social y manufacturera del trabajo y con la escisión de la sociedad en clases. En mayor o menor medida, el origen social de las personas, quizá incluso con más eficacia que el contar o no con los recursos económicos necesarios para financiar unos estudios del más alto nivel, determina su destino profesional por la vía de modelar sus expectativas sociales, su horizonte cultural, sus motivaciones, sus pautas de comportamiento, su capacidad para sentirse identificados con el estudio, su dominio del lenguaje más abstracto, etcétera.

Ya Marx apuntó que el capitalismo podría imponer como ley natural —por encima de las cabezas y más allá de la comprensión de los afectados—, lo que, formulado como ley positiva en la India, el Bajo Imperio romano o el antiguo Egipto, parece una aberración al sensibilizado individualismo del hombre occidental. «En realidad, la manufactura promueve el virtuosismo del obrero detallista, puesto que reproduce en el interior del taller y lleva sistemáticamente hasta sus extremos la segregación natural de los oficios, segregación a la que ya encontró, preexistente, en la sociedad. Su transformación del trabajo parcial en ocupación vitalicia de un hombre, por otra parte, corresponde a la tendencia de sociedades anteriores a hacer *hereditarios* los oficios, a petrificarlos en *castas* o, caso que determinadas condi-

ciones históricas suscitaran una variabilidad del individuo compatible con el régimen de castas, a osificarlos en gremios. Castas y gremios surgen de la misma ley natural que regula la diferenciación de plantas y animales en especies y variedades; sólo que cuando se alcanza cierto grado de desarrollo el carácter hereditario de las castas o el exclusivismo de los gremios son establecidos por decreto, como *ley social*»[61].

En última instancia, no obstante, es una tendencia inherente al capital, particularmente en su fase monopolista, el organizar de manera totalitaria el «mercado» del trabajo y, por consiguiente, la esfera de la formación. Fue Rudolf Hilferding el primero que hizo notar esta tendencia del capital a organizar de modo totalitario el conjunto de la vida social[62]. La mejor muestra práctica de ello la ofreció la Alemania nazi, que organizó compulsivamente el empleo, la «orientación» profesional y la formación de decenas de millones de hombres y mujeres de acuerdo con las necesidades de la industria de guerra y del capital monopolista, tanto dentro de sus propias fronteras como en los territorios ocupados.

La organización totalitaria del empleo y la formación, claro está, disminuye el coste social de la fuerza de trabajo pero priva a la sociedad capitalista de esa eficaz forma de legitimación de un orden social desigual y jerarquizado que es la escuela con su teórica igualdad de oportunidades. Ésta, en cambio, si bien posee una gran fuerza legitimadora supone irremediablemente, desde el punto de vista del capital, un despilfarro mayor o menor de trabajo y otros recursos económicos como producto de los desajustes y fricciones entre la estructura de las posibilidades de formación ofrecidas y la estructura del empleo. Pero entre estos dos extremos existen toda una gama de posibles mecanismos de los que puede servirse la sociedad —o sea, el capital— para que la escuela, sin perder por ello la apariencia de ofrecer cierta igualdad de oportunidades, arroje un producto final más o menos acorde con la estructura de las necesidades de mano de obra en la producción. La orientación profesional, la selectividad en sus diversas formas, el *numerus clausus* para ciertos niveles o especialidades, por no hablar ya de la simple creación o no de puestos disponibles en tal o cual rama de la formación, son algunos de los más conocidos.

«En la época contemporánea», escribe Pierre Naville, «surgen dos tendencias en relación con la adaptación de la mano de obra: 1ª. La libertad de empleo, a través del mercado libre de la mano de obra, característica del capitalismo liberal. 2ª. El empleo o el trabajo dirigido, en función de planes de previsión de la producción, característica del período de crisis permanente del capitalismo y de la aparición de una estructura socialista de la sociedad. Por supuesto, existen diversas combinaciones posibles entre estos dos tipos. Sin embargo, la evolución se produce indiscutiblemente cada vez más del primero al segundo»[63]. No son precisos grandes razonamientos para comprender que, a medida que el tipo de cualificación que se precisa de la mano de obra es más complejo y, por tanto, más largo y costoso, le resulta cada vez más difícil al capitalismo tolerar la elección puramente libre de formación y profesión (tanto más cuanto que, por otra parte, el aumento del excedente económico y el crecimiento a la larga de los salarios vuelven progresivamente inoperante el más antiguo instrumento de orientación y selección: la carencia de medios de la mayoría de la población) y se ve más forzado a poner en pie formas de previsión del empleo y planificación educativa.

De todo esto no debe deducirse sin más una supuesta necesidad del capital, refrenada o no, de estructurar la formación estrictamente de acuerdo con los previsibles requerimientos del aparato productivo. Las investigaciones proyectivas y prospectivas sobre empleo y educación suelen diferir bastante —lo que es muy comprensible, si tenemos en cuenta que han de hacerse a un largo plazo vista— en cuanto a las exigencias que va a plantear la producción, pero siempre coinciden en la evidencia de que tales exigencias van a ser cambiantes. En otras palabras, siempre coinciden en que la mano de obra, además de tal o cual especialización, va a necesitar una notable capacidad de adaptación a procesos tecnológicos y funciones laborales nuevos. Antes (en el capítulo dedicado a la división del trabajo) hemos visto ya aparecer esta exigencia de versatilidad planteada a la mano de obra, y por tanto a la formación. También debemos recordar lo dicho sobre la diferencia entre división manufacturera y división social del trabajo, pues en esta dualidad están encerradas las dos tendencias aparentemente incompatibles que hemos citado en cuanto al régimen del empleo y la orientación profesional y la formación.

El dirigismo o la organización totalitaria del empleo y la formación corresponden a la lógica de la división manufacturera del trabajo: el equilibrio de la producción —de la producción de mano de obra, en sí y en relación con la producción en general— se establece aquí *a priori* y de forma despótica. El liberalismo en este terreno, la «igualdad de oportunidades» y la más o menos libre orientación profesional, corresponden, en cambio, a la lógica de la división social del trabajo: el equilibrio se establece ahora *a posteriori*, de forma anárquica.

Análogamente, la especialización estrecha en la cualificación de la fuerza de trabajo responde a los requerimientos de la división manufacturera dentro del taller, requerimientos que son limitados y previsibles. La versatilidad de esa misma mano de obra, por el contrario, responde a una exigencia de la división social del trabajo, pues lo único fijo en las exigencias de ésta son su variabilidad e imprevisibilidad.

---

[61] *Ibíd.*, p. 413.

[62] *Cf.* Rudolf Hilferding, *Das Finanzkapital*, pp. 476 y ss.; Verlag der Weiner Volksbuchhandlung, Viena, 1923.

[63] Pierre Naville, *Teoría de la orientación profesional*, p. 74; traducción de Emilio Guillermo Alvarez Gomis, Alianza Editorial, Madrid, 1975.

CAPITULO VII

EL APRENDIZAJE DE LAS RELACIONES SOCIALES DE PRODUCCION

Marx nunca trató específicamente el problema de las relaciones sociales en la educación. Estableció, sin embargo, que las relaciones sociales de producción y cambio debían ser consideradas como el centro nuclear de las relaciones sociales en general. Y en sus escritos juveniles, particularmente en la *Crítica de la filosofía del Estado de Hegel* y *La cuestión judía*, dejó un ejemplo de cómo de las relaciones en la esfera política podían y debían ser analizadas a la luz de las relaciones sociales de producción y cambio, si bien todavía de una concepción muy poco desarrollada de estas últimas. En este capítulo intentaremos mostrar la posibilidad de analizar las relaciones sociales en la educación a partir de las relaciones sociales en el proceso de trabajo y de intercambio, es decir, la existencia de un isomorfismo bastante acentuado entre unas y otras.

Permítasenos para ello, antes que nada, hacer algunas observaciones históricas. El sometimiento de hombres y mujeres a cualesquiera relaciones sociales de dominación y explotación no es en modo alguno espontáneo. Depende, en mayores o menores dosis, de la coerción directa, de la necesidad material o de la interiorización de tales relaciones como necesarias, justas o inevitables, y normalmente de alguna combinación de los tres factores. A lo largo de la historia hemos conocido diversos modos de integración de las personas en las relaciones sociales, y hemos visto jugar distintos papeles a diferentes instituciones en ese proceso.

El capitalismo se caracteriza frente a otros modos de producción anteriores porque el excedente del trabajo —en el modo de producción capitalista el plusvalor— es extraído por mecanismos estrictamente económicos. Los mecanismos de dominación política no sirven directa, sino indirectamente, a la extracción de plusvalor: con mayores o menores dificultades aseguran, por un lado, el consenso mayoritario cotidiano en torno a las relaciones sociales existentes y, por otro, sir-

ven como última línea de defensa, mediante la represión pura y simple, cuando éstas son cuestionadas.

Sin embargo, la coerción ha jugado un importante papel directo en la extracción de plusvalor, incluso en la simple incorporación de los trabajadores al proceso de trabajo, en períodos y esferas destacables que en modo alguno pueden ser considerados excepciones sin importancia en el desarrollo del capital. No muy lejos de nuestra memoria está el trabajo forzoso de millones de personas bajo el nazismo. Algo más distante, pero con una significación histórica mucho mayor, está la incorporación forzosa al trabajo de los habitantes de las colonias: por ejemplo el trabajo forzado en la construcción de ferrocarriles y carreteras en Africa o la moderna trata de esclavos hacia el sur de los Estados Unidos. Para obligar a la mano de obra potencial de la periferia del capitalismo a incorporarse al trabajo industrial el capital ha debido primeramente desposeerla total o parcialmente de cualquier otra posibilidad de subsistencia, pero con frecuencia eso no ha bastado para lograr de ella la sumisión y la productividad adecuadas. Max Weber se refiere repetidamente al tema en su *Historia Económica General:* «En los siglos XVI y XVII [en el sur de los Estados Unidos de América] se había intentado utilizar a los indios para la producción en masa, pero pronto se vio que no servían para este tipo de trabajo, por lo cual se acudió a la importación de esclavos negros» [1]. La situación de los propietarios de esclavos, ya en la Antiguedad, era de lo más desdichada, pues debido a la falta de interés de éstos en el trabajo «sólo a base de una disciplina bárbara podía obtenerse el rendimiento que hoy fácilmente arroja un obrero libre en el sistema contractual. De ahí que las grandes explotaciones con esclavos constituyeran raras excepciones; en toda la historia aparecen sólo en gran escala cuando existe un monopolio absoluto en la rama en cuestión» [2]. «Las colonias capitalistas se resolvieron por lo regular en *plantaciones*. Los indígenas suministraban la mano de obra necesaria. (...) Pronto se evidenció que los indios eran absolutamente inservibles para el trabajo en las plantaciones. A partir de entonces se inició la importación de esclavos negros, negocio que poco a poco se hizo con regularidad y adquirió considerable extensión en las Indias Occidentales» [3]. Pero ni siquiera los negros resultaron buenos para el trabajo propiamente fabril: «durante largo tiempo los negros se han mostrado ineptos para el servicio de máquinas; en muchas ocasiones quedaban sumidos en un sueño cataléptico» [4].

En las colonias, la incorporación de la población indígena como mano de obra a la industria exige su previo desposeimiento. Allá donde la población conserva la posibilidad de subvenir total o parcialmente

[1] Max Weber, *Historia económica general*, p.84; traducción de Manuel Sánchez Sarto, Fondo de Cultura Económica, Madrid, quinta edición en castellano, 1974.
[2] *Ibíd.*, p. 121.
[3] *Ibíd.*, p. 254.
[4] *Ibíd.*, p. 254, en nota.

a sus necesidades por medio de la agricultura o el artesanado independientes, su paso por la industria suele ser, como comentan compungidos los economistas burgueses del «desarrollo», efímero y ocasional (dicho sea de paso, esto sirve al capital para justificar económicamente salarios más bajos —si fueran más altos se irían igual, pero antes— y le libra en gran parte de la necesidad de reproducir la fuerza de trabajo, al operarse esta reproducción sobre las espaldas de otro modo de producción) [5]. Generalmente el capital tiene que vencer también fuertes resistencias culturales, pues los pueblos a los que pretende explotar tienen una gama de necesidades mucho menor que la de los obreros de la metrópoli, rechazan el tipo de trabajo al que pretende sometérseles o incluso no aceptan la explotación masiva de los recursos naturales. Miguel Angel Asturias, por ejemplo, ha representado espléndidamente en *Hombres de maíz* la lucha de los indios maya-quiché contra los cultivadores de maíz, que a sus ojos violaban el orden natural al extraer de la tierra más de lo que necesitaban para su subsistencia.

En la metrópolis, en cambio, el problema de la no productividad de indios y negros no ha sido nunca distinto del que en su día presentaron los blancos. En Inglaterra, durante el siglo XVI, masas ingentes de campesinos, antiguos sirvientes, jornaleros y pequeños aparceros fueron arrojados de sus tierras sin otras pertenencias que su capacidad laboral nuda. Ahí estaba la base humana de la revolución industrial, el futuro proletariado, pero muchos de estos nuevos «trabajadores libres», libres de cualquier forma de propiedad que no fuera la propiedad ajena, preferían vagabundear y vivir de raíces y de la caridad pública y privada antes que vender su fuerza de trabajo en las condiciones reinantes. Por lo demás, la naciente industria no era capaz de absorber mano de obra al mismo ritmo al que era liberada por el campo.

«De ahí», escribe Marx, «que a fines del siglo XV y durante todo el siglo XVI proliferara *en toda Europa Occidental una legislación sanguinaria* contra la *vagancia*. A los padres de la actual clase obrera se los castigó, en un principio, por su transformación forzada en vagabundos e indigentes. La legislación los trataba como a *delincuentes "voluntarios"*: suponía que de la *buena voluntad de ellos* dependía el que *continuaran trabajando bajo las viejas condiciones, ya inexistentes*» [6].

En 1530, Enrique VIII legisla en Inglaterra que los vagabundos capaces de trabajar serán atados a la parte trasera de un carro y azotados hasta que mane sangre, tras lo cual deberán prestar juramento de que regresarán a su lugar de procedencia y se pondrán a trabajar;

[5] Véase André Gunder Frank, *La crisis mundial*, vol. II, pp. 236 y ss.; Bruguera, Barcelona, 1979. Véase también Claude Meillassoux, *Mujeres, graneros y capitales*, Siglo XXI, México D.F., 1979.
[6] K. Marx, *El capital*, libro I, vol. III, p. 918; edición y traducción de Pedro Scaron, Siglo XXI, Madrid, 2.ª edición, 1979.

una nueva ley establecerá más tarde que, en caso de ser arrestados por segunda vez, y tras ser flagelados de nuevo, les sea cortada media oreja, y a la tercera serán ejecutados. Eduardo VI establece que quien rehúse trabajar será entregado como esclavo a su denunciante, quien podrá forzarle a poner manos a la obra con el uso de cadenas y del látigo si es preciso; si se escapa más de quince días será condenado a la esclavitud de por vida, y el dueño podrá venderlo, alquilarlo o legarlo; si se escapa por segunda vez será condenado a muerte; quien sea descubierto holgazaneando durante tres días será marcado con una V, y quien indique un falso lugar de nacimiento condenado a ser esclavo en el mismo y marcado con una S; cualquiera tiene derecho a quitar a un vagabundo sus hijos y tomarlos como aprendices; los amos podrán poner a sus esclavos argollas en el cuello, los brazos o las piernas para mejor identificarlos, etc. Isabel regula en 1572 que los mendigos no autorizados serán azotados y, si nadie quiere tomarlos a su servicio por dos años, marcados a hierro en la oreja izquierda; en caso de reincidencia serán ejecutados si nadie los toma a su servicio, y a la tercera ocasión ejecutados en todo caso. Jacobo I dicta que los jueces de paz podrán hacer azotar en público a los vagabundos y encarcelarlos hasta seis meses la primera vez y hasta dos años la segunda, que serán azotados durante su estancia en prisión, que los incorregibles serán marcados con la letra R y, si son arrestados de nuevo, ejecutados. La mayoría de estas disposiciones conservaron su vigencia hasta comienzos del siglo XVIII, siendo derogadas por la reina Ana [7].

Max Weber confirma también este panorama: «El *reclutamiento de obreros* para la nueva forma de producción, tal como se ha desarrollado en Inglaterra desde el siglo XVIII, a base de la reunión de todos los medios productivos en manos del empresario, se realizó en ocasiones utilizando *medios coercitivos* muy violentos, en particular de carácter indirecto. Entre éstos figuran, ante todo, la ley de pobres y la ley de aprendices de la reina Isabel. Tales regulaciones se hicieran necesarias dado el gran número de vagabundos que existía en el país, gente a la que la revolución agraria había convertido en desheredados. La expulsión de los pequeños agricultores por los grandes arrendatarios y la transformación de las tierras laborables en pastizales (si bien se ha exagerado la importancia de este último fenómeno) han determinado que el número de obreros necesarios en el campo se hiciera cada vez más pequeño, dando lugar a un excedente de población que se vio sometida al trabajo coercitivo. Quien no se presentaba voluntariamente era conducido a los talleres públicos regidos con severísima disciplina. Quien sin permiso del maestro o empresario abandonaba su puesto en el trabajo, era tratado como vagabundo; ningún desocupado recibía ayuda sino mediante su ingreso en los talleres colectivos. Por este procedimiento se reclutaron los primeros

[7] *Ibíd.*, pp. 919-921.

obreros para la fábrica. Sólo a regañadientes se avinieron a esa disciplina de trabajo. Pero la omnipotencia de la clase acaudalada era absoluta; apoyábase en la administración, por medio de los jueces de paz, quienes, a falta de una ley obligatoria, administraban justicia tan sólo conforme a una balumba de instrucciones particulares, según el propio arbitrio; hasta la segunda mitad del siglo XIX dispusieron a su antojo de la mano de obra, embutiéndola en las nuevas industrias» [8]. «A principios de la Edad Moderna la concentración de obreros dentro de los talleres se operó en parte por medios coactivos; pobres, vagabundos y criminales fueron obligados a ingresar en la fábrica, y hasta entrado el siglo XVIII los obreros de las minas de Newcastle iban sujetos con argollas de hierro» [9]. Sidney Pollard escribe, refiriéndose a Gran Bretaña, que «hubo pocas áreas de país en las que las industrias modernas, particularmente las textiles, no estuvieran, en el caso de desarrollarse en grandes edificios, asociadas a prisiones, casas de trabajo y orfanatos... El moderno proletariado industrial fue introducido en su papel no tanto por medio de la atracción de la recompensa monetaria como por medio de la compulsión, la fuerza y el temor». Esto, señala Pollard, «es raramente subrayado, particularmente por aquellos historiadores que dan por bueno que los nuevos talleres reclutaban solamente trabajo libre» [10].

Weber, de nuevo, nos informa de que el fenómeno no quedaba restringido a las islas británicas: «las primeras fábricas que aparecen en Alemania tienen el carácter de instituciones obligatorias para ayudar [*sic,* MFE] a los pobres y a los necesitados» [11].

En su *Historia de la locura en la época clásica*, Michel Foucault ha documentado abundantemente esta cruzada en favor del sometimiento laboral de los indigentes. En 1656, un edicto prohíbe toda forma de mendicidad en la ciudad de París «so pena de látigo la primera vez; y la segunda irán a galeras los que sean hombres o muchachos, y mujeres y muchachas serán desterradas» [12]: cuatro años más tarde hay cinco o seis mil personas encerradas en París. Un folleto atribuído a Dekker, *Grevious groan for the Poor*, se queja de que «muchas parroquias lanzan a mendigar, estafar o robar para vivir, a los pobres y a los obreros válidos que no quieren trabajar, y de esta manera, el país está infestado miserablemente» [13]. En 1630, una comisión regia encargada de hacer cumplir las leyes de pobres ordena perseguir «a todos aquellos que viven en la ociosidad y que no desean trabajar a cambio de salarios razonables» [14]. «No olvidemos», dice Foucault,

[8] Max Weber, *op. cit.*, pp. 260-261.
[9] *Ibíd.*, p. 158
[10] Sidney Pollard, *The origins of management: A study of the Industrial Revolution in Great Britain*, p. 38; Cambridge, Massachusetts, 1965.
[11] Max Weber, *op. cit.*, p. 150
[12] Michel Foucault, *Historia de la locura en la época clásica*, vol. I, pp. 104-105; traducción de Juan José Utrilla, Fondo de Cultura Económica, México D.F., 1967.
[13] *Ibíd.*, p. 106.
[14] *Loc. cit.*

«que las primeras casas de internación aparecen en Inglaterra en los puntos más industrializados del país: Worcester, Norwich, Bristol; que el primer *Hôpital Général* se inaguró en Lyon cuarenta años antes que en París; que la primera entre todas las ciudades alemanas que tiene su *Zuchthaus* es Hamburgo, desde 1620. Su reglamento, publicado en 1622, es muy preciso. Todos los internos deben trabajar. Se calcula exactamente el valor de sus trabajos y se les da la cuarta parte» [15]. Colbert es perfectamente consciente del papel *formativo* de la legislación sobre pobres: «Todos los pobres capaces de trabajar deben hacerlo en los días laborables, tanto para evitar la ociosidad, que es la madre de todos los males, como para acostumbrarse al trabajo, y también para ganar parte de su alimento» [16]. El *Board of Trade* inglés se propone «volver útiles al público» a los pobres y considera que el origen de su situación no está en los bajos salarios ni en el desempleo, sino en «el debilitamiento de la disciplina y el relajamiento de las costumbres» [17]. En 1657 se ordena el ingreso de todos los mendigos de París en el Hospital General, salvo que abandonen París, y según un folleto anónimo de 1676 «la previsión de los directores había sido tan esclarecida y su suputación tan justa que el número de los encerrados resultó casi igual al proyecto que aquéllos habían hecho: los 40 mil mendigos se redujeron a 4 mil o 5 mil, que tuvieron a gran honor encontrar un refugio en el Hospital; pero desde entonces el número ha aumentado; a menudo ha pasado de 6 mil, y es, en la actualidad, de más de 10 mil (...)» [18]. Un nuevo edicto real de 1661 ordena que «los pobres mendigos, válidos e inválidos, de uno y otro sexo, sean empleados en un hospital, para laborar en las obras, manufacturas y otros trabajos» [19]. En el mismo edicto, el rey establece como parte del reglamento a observar en el Hospital General que «para excitar a los pobres encerrados a *trabajar en las manufacturas con mayor asiduidad y dedicación*, los que hayan llegado a la edad de 16 años, de uno u otro sexo, se quedarán con un tercio de la ganancia de su trabajo, sin ningún descuento» [20]. Un siglo más tarde, un «reformador» de los hospitales dará cuenta de que «los holandeses han inventado un método excelente: consiste en destinar a la bomba a aquellos que desean ejercitar en el trabajo; hacerles desear el empleo de cultivar la tierra y prepararlos para ello mediante un trabajo mucho más duro (...). Se encierra tan sólo al personaje al que se trata de habituar al trabajo en un reducto que los canales inundan, de tal manera que lo ahogan si no da vueltas sin cesar la manivela de la bomba. Sólo se le dan tanta agua y tantas horas de ejercicio como soporten sus fuerzas los primeros días; pero se aumenta continuamente mediante graduación. (...) Es natural que se aburran de girar así continuamente y de ser los únicos ocupados tan laboriosamente. Sabiendo que podrían trabajar la tierra del recinto en compañía, desearán que se les permita trabajar como los otros. Es una gracia que se les acordará tarde o temprano, según sus faltas y sus disposiciones actuales» [21].

Como explica Badeau en medio de su entusiasmo por la actualidad social de los *polder*, todo lo que el pobre necesita hacer para escapar del castigo es decidirse a trabajar, es decir, someterse a las nuevas relaciones de producción. En 1790, en plena revolución, Musquinet proyecta una casa correccional para vagabundos en la que cada semana el trabajador más aplicado «recibirá del señor presidente un premio de un escudo de seis libras, y el que haya obtenido tres veces el premio habrá obtenido su libertad» [22]. Pero para esto no hacía falta la revolución: ya un siglo antes el prisionero que podía y quería trabajar era liberado [23].

El internamiento no es en absoluto una forma de caridad; ni siquiera es principalmente una medida de orden público; es, sobre todo, un instrumento para forzar a la población al trabajo cuando han sido destruídas las viejas condiciones laborales y las nuevas no resultan lo bastante atractivas. «Antes de tener el sentido medicinal que le atribuímos», escribe Foucault, «o que al menos queremos concederle, el confinamiento ha sido una exigencia de algo muy distinto de la preocupación de la curación. Lo que lo ha hecho necesario, ha sido un imperativo de trabajo. Donde nuestra filantropía quisiera reconocer señales de benevolencia hacia la enfermedad, sólo encontramos la condenación de la ociosidad» [24]. Aunque los pobres internados son explotados en el Hospital General y otras instituciones, tal explotación dista mucho de ser rentable, competitiva con la de los trabajadores libres. Pero «lo que hoy nos parece una dialéctica inhábil de la producción y de los precios tenía entonces su significación real de cierta conciencia ética del trabajo en que las dificultades de los mecanismos económicos perdían su urgencia en favor de una afirmación de valor» [25]. Naturalmente, el discurso que justifica el internamiento es esencialmente moral: «En la Edad Media, el gran pecado, *radix malorum omnium*, fue la soberbia. Si hemos de creer a Huizinga, hubo un tiempo, en los albores del Renacimiento, en que el pecado supremo tomó el aspecto de la Avaricia, la *cicca cupidigia* de Dante. Todos los textos del siglo XVII anuncian, por el contrario, el triunfo infernal de la Pereza: es ella, ahora, la que dirige la ronda de los vicios y los arrastra» [26].

Otro indicador de la poca disposición inicial de las personas para

15 *Ibíd.*, pp. 107-108
16 Citado en *ibíd.*, p.110.
17 Citado en *ibíd.*, p. 117.
18 Recogido en Michel Foucault, *op. cit.*, vol. II, p. 308
19 Recogido en *ibíd.*, pp. 310-311.
20 Recogido en *ibíd.*, p. 313.

21 Badeau, citado en *ibíd.*, pp. 325-326.
22 Citado en *ibíd.*, p. 138.
23 *Cf.* Michel Foucault, *op. cit.*, vol. I, p. 118.
24 *Ibíd.*, p. 102.
25 *Ibíd.*, p. 112.
26 *Ibíd.*, p. 114.

someterse espontánemente a la organización capitalista del trabajo puede encontrarse en la proliferación de diversos sistemas sancionadores en los comienzos de todo proceso de desarrollo de la producción industrial. Lenin, por ejemplo, hizo una acerba crítica de la Ley de Multas implantada contra los trabajadores fabriles por el zarismo, que en parte era un intento de refrenar la discrecionalidad de los patronos —en respuesta a la protesta obrera. La imposición de multas, que llegaban a absorber fácilmente una cuarta parte del salario de los trabajadores, y en algunos casos la mitad, se dirigía sobre todo contra diversas formas de indisciplina en el trabajo por parte de una población obrera que no había perdido aún sus lazos con el campo o el artesanado. A primera vista puede parecer que las multas no eran sino truco del patrón para embolsarse una cantidad mayor de plusvalor, lo que probablemente fuera cierto. Pero el hecho es que el sistema de multas siguió manteniendo toda su vigencia aun después de que se obligara a los patronos a destinar lo obtenido a distintas formas de asitencia social a los trabajadores, lo que indica que era fundamental su carácter disciplinario [27].

En nuestros días existen diversos mecanismos que fuerzan de una forma más o menos suave a la gente a someterse a las relaciones de producción capitalistas. El más elemental es la generalización misma del trabajo asalariado: la gente a nuestro alrededor trabaja, y por consiguiente sabemos desde pequeñitos que algún día nos tocará hacerlo; sabemos que nos espera la función de trabajador o trabajadora, igual que sabemos que nos esperan las de marido o mujer, padre o madre, con la particularidad de que aquélla sólo resulta evitable para una pequeña minoría de la población. El mecanismo más poderoso, sin embargo, es la imposibilidad de subsistir sin vender la propia fuerza de trabajo y someterse a las relaciones de producción capitalistas. En los orígenes del modo de produción capitalista, los potenciales asalariados conservaban en muchos casos estrechos lazos con la producción agraria, tenían o al menos suspiraban por la posibilidad de convertirse en campesinos o artesanos independientes o de vivir en los poros de una sociedad todavía poco homogeneizada en torno a aquél. Con la industrialización y la capitalización del campo tal posibilidad se desvanece progresivamente. Por último, debemos añadir como un factor esencial la multiplicación de las necesidades humanas, infinitamente alejadas ya de la mera supervivencia biológica y canalizadas socialmente hacia un consumo creciente de mercancías y servicios que, hoy en día, y fuera de quienes viven del trabajo de otros, parece excluir cualquier posibilidad de renunciar a la venta de la propia fuerza de trabajo.

[27] *Cf.* V.I. Lenin, *Explanation of the Law on Fines imposed on factory workers*, en *Complete Works*, vol. II, pp. 33-72; Lawrence and Wishart-Ediciones Progreso, Moscú, 1972.

Sin embargo, las relaciones sociales de producción son potencialmente explosivas. Los factores antes citados pueden contribuir a explicar la decisión individual de vender la propia fuerza de trabajo, pero en modo alguno la pasividad colectiva de todos los sometidos a las relaciones de producción capitalistas. Esta pasividad es mantenida por mecanismos muy dispares que van desde la represión pura y simple a la inculcación ideológica, pasando por el confinamiento de la participación social a la esfera de la política parlamentaria y por estrategias diversas para dividir y enfrentar entre sí a los trabajadores. Pero lo que aquí nos interesa es otro proceso: el aprendizaje y la interiorización previas de esas relaciones sociales, proceso en el que juegan un papel primordial la escuela y los ejércitos de conscripción.

Pronto volveremos sobre esto. Antes, sin embargo, debemos señalar que siempre ha existido algún tipo de proceso preparatorio para la integración en las relaciones de producción, y con frecuencia alguna otra institución que la producción misma en la que se ha llevado a cabo este proceso. En las sociedades primitivas suelen ser los juegos y las fratrías de los adolescentes, jalonado su desarrollo por algún que otro rito iniciático. En algunos casos la iniciación de niños y adolescentes es encomendada a los adultos en general o a los ancianos; en otros a estructuras más o menos cerradas de parentesco o a la familia, que es en todo caso una estructura extensa. En la Roma arcaica, por ejemplo, nos encontramos con una mezcla de aprendizaje familiar y participación en la vida adulta en general: el joven varón, sencillamente acompaña al padre a trabajar la tierra, al foro o a la guerra. En la economía campesina, incluso en nuestros días, la sede del aprendizaje laboral y social sigue siendo la familia (en este caso la escuela tiene tanto de factor disolvente de la vieja comunidad como de factor integrador en la comunidad nacional o estatal más amplia).

Algo parecido encontramos en la Edad Media, con la diferencia de que en este período la familia propia es sustituída en gran medida por el aprendizaje en el seno de otra familia. Philippe Ariès recoge un texto italiano sobre la familia medieval inglesa a finales del siglo XV: «La falta de corazón de los ingleses se manifiesta particularmente en su actitud para con sus hijos. Después de haberlos tenido en casa hasta los siete o los nueve años (entre nuestros autores clásicos, siete años es la edad a la que los niños dejan a las mujeres para incorporarse a la escuela o el mundo de los adultos), los colocan, tanto a los muchachos como a las muchachas, al duro servicio de las casas de otras personas, a las que estos niños son vinculados por un período de siete a nueve años (por lo tanto hasta la edad de catorce a dieciocho años, aproximadamente). Los llaman entonces aprendices. Durante este tiempo desempeñan todos los oficios domésticos. Hay pocos que eviten este trato, pues cada uno, cualquiera que sea su fortuna, envía así a sus hijos a las casas de otros mientras recibe a su vez a niños extraños» [28]. Ariès sugiere que esta costumbre, aunque asom-

[28] Citado por Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, pp. 252-253; Seuil, París, 1973. Los paréntesis deben ser de Ariès.

bre al autor italiano del texto citado, debía estar bastante extendida en occidente durante la Edad Media, apoyándose para ello en otros testimonios de los siglos XII y XV. Los niños eran enviados a otra casa con un contrato o sin él. Allí aprendían buenas maneras, o un oficio, o eran enviados a la escuela. Desempeñaban funciones serviles y no estaba muy clara la frontera entre los sirvientes propiamente dichos y los jóvenes encomendados para su educación —y los propios—: de ahí que los libros que enseñaban maneras para los sirvientes se llamasen en inglés *babees books*, o que la palabra *valet* sirviera también para designar a los muchachos jóvenes, o que el término *garçon* designase también ambas cosas y se conserve todavía hoy en Francia para los camareros —tal vez sea el mismo caso el de nuestro término *mozo*. Esta era la vía normal de aprendizaje, mientras la escuela quedaba reservada para quienes estaban llamados a ser escribientes o algo similar. El aprendizaje se transmitía directamente de una generación a otra. En general, concluye Ariès, «la transmisión de una generación a la siguiente era asegurada mediante la participación cotidiana de los niños en la vida adulta» [29].

Pero aquí nos interesa subrayar otro aspecto. En una época en que las relaciones de producción son traspasadas de arriba abajo por relaciones personales de dependencia, el niño que es enviado como aprendiz-sirviente a otra familia está aprendiendo algo más que un oficio o buenas maneras: está aprendiendo las relaciones sociales de producción. «Así, el servicio doméstico se confunde con el aprendizaje, forma muy general de la educación. El niño aprendía por medio de la práctica, y esta práctica no se detenía en los límites de una profesión, pues no había entonces, ni hubo por mucho tiempo, límites entre la profesión y la vida privada. (...) Así, es por medio del servicio doméstico que el maestro transmitirá a un niño, y no al suyo, sino al de otro, el bagaje de conocimientos, la experiencia práctica y el valor humano de los que se le supone en posesión» [30].

¿Por qué, sin embargo, en otra familia, y no en la propia? Precisamente por esa segunda función del aprendizaje, quizá la más importante. En aquella época, lo normal era que los hijos varones adoptaran la misma profesión o el mismo oficio de los padres. La transmisión y adquisición de destrezas laborales, por consiguiente, bien podría haberse llevado a efecto en la familia propia. Pero ésta, vinculada por lazos afectivos, no era el lugar más adecuado probablemente para aprender las relaciones de dependencia. Para ello era necesaria una relación más distanciada entre el maestro y el aprendiz, y esto sólo podía lograrse —o al menos era la mejor forma de hacerlo— encomendando a los jovencitos a otra familia que, asumiendo su papel de educadora, no se viese trabada por los lazos afectivos. En definitiva, ya en la Edad Media nos encontramos con la incapacidad total

[29] *Ibíd.*, p. 257
[30] *Ibíd.*, p. 255

o parcial de la institución familiar para iniciar a las jóvenes generaciones en las relaciones sociales existentes.

En la actualidad, ni siquiera es pensable, al menos en contextos industriales y urbanos, un aprendizaje social o laboral mínimamente consistente en el seno de cualquier familia, propia o ajena. En la Edad Media, la familia no era solamente una unidad afectiva y una institución encargada de la reproducción, sino también una unidad productiva, fuese por cuenta propia o ajena. Hoy en día las bases de la producción familiar han sido destruídas desde hace ya mucho tiempo. En un contexto familiar —propio o ajeno— no son ya posibles ni la transmisión de destrezas laborales ni el aprendizaje de las relaciones sociales.

Hoy en día la familia continúa siendo la unidad básica en que tiene lugar la reproducción biológica de la fuerza de trabajo, así como un mecanismo de transmisión de la propiedad privada y una unidad de consumo (aunque esto último cada vez menos, pues progresivamente tiende a atomizarse el consumo familiar en el agregado de los consumos individuales de cada uno de los miembros que la componen), pero en ningún caso una unidad de producción, salvo en los sectores donde aún no ha irrumpido el modo de producción capitalista propiamente dicho. Cuando aún lo era, la crianza y educación de los niños coincidía con su socialización para el proceso productivo.

Si el trabajo en el régimen de producción capitalista fuera de una actividad libre y gratificante, todas estas disgresiones estarían de sobra. Pero como no lo es, sino que, antes al contrario, se trata de una carga impuesta, de una actividad con la que la identificación resulta imposible, siquiera parcialmente, para la inmensa mayoría de los trabajadores; y como esto resulta especialmente cierto a partir de la instauración del modo capitalista de producción propiamente dicho, o sea del paso de la subsunción formal a la subsunción real del trabajo en el capital, en términos de Marx, o, para decirlo más simplemente, a partir del momento en que el capital no se limita ya a poner bajo su férula formas de producción preexistentes sino que organiza el proceso mismo de producción a su manera —recuérdense los capítulos sobre la alienación y la división del trabajo—, entonces la pregunta que tenemos que formularnos es la siguiente: ¿por qué las personas aceptan y desean aceptar un trabajo cuyas condiciones limitan su libertad, no les ofrecen ninguna satisfacción personal intrínseca y obstaculizan su desarrollo? O, si suponemos que aceptan ese modo de trabajo porque no hay alternativas, ¿por qué, entonces, unas relaciones sociales de producción que son intrínsecamente explosivas no terminan de explotar?

Lo primero que debemos preguntarnos es en qué medida la familia misma prepara para la incorporación a las relaciones sociales de producción capitalistas. Hemos dado ya una respuesta global a esto: la familia solamente pudo cumplir ese papel mientras la producción misma tuvo una base familiar. Sin embargo, debemos matizar esta afirmación en varios sentidos. En primer lugar, al niño se le aparecen

ya como modelos en la estructura familiar unos padres —normalmente un padre, varón— que ya son trabajadores. Aunque el mundo del trabajo sea un misterio para la infancia, está presente ahí como un destino inevitable —en el sentido más amplio: incorporación al mundo del trabajo como obrero industrial, profesional independiente, patrón o lo que sea, según la profesión u oficio del padre y, en su caso, de la madre. Este es un asunto suficientemente tratado en los estudios sobre socialización, interacción, etc., y en todo caso ajeno a Marx, por lo que podemos dejarlo de lado.

En segundo lugar, no debemos olvidar que la familia es una institución fundamentalmente autoritaria, por lo que de algún modo prepara para la inserción ulterior en otras estructuras jerárquicas. El niño se ve sometido a la familia desde cuando su mente es todavía una hoja en blanco, cuando aún no posee la capacidad de construir por sí mismo o negociar significados para los estímulos que recibe del exterior. En este sentido, la influencia de la educación familiar —y estamos pensando más en lo que es común a todas las familias que en lo que las diferencia— es decisiva, si bien no definitiva. Wilhelm Reich argumentó bastante convincentemente la importancia de la familia autoritaria en la formación de una estructura del carácter proclive a aceptar estructuras sociales totalitarias [31] —y no sólo los regímenes fascistas o estalinistas son totalitarios: también lo son, y en mayor medida, las fábricas, talleres y oficinas, desparramadas por todo el «mundo libre» y fuera de él.

En tercer lugar, los valores y actitudes que llevan a un adulto a conformarse con sus condiciones de trabajo se transmiten a través de la familia a la generación llamada a sustituirle. Melvin Kohn ha estudiado de forma bastante sistemática el modo en que las condiciones de trabajo modelan la personalidad de los trabajadores y el grado en que esto se refleja en la educación de sus hijos. Kohn sugiere y fundamenta estadísticamente que la relación entre el empleo que una persona ocupa y sus valores se debe principalmente al grado de autonomía de que goza en el mismo. Y, dentro de este aspecto de la autonomía (*self-direction*), resulta particularmente crucial el grado de complejidad sustantiva de las tareas realizadas. La mayor autonomía en las condiciones de trabajo se refleja en una mayor flexibilidad mental y una orientación hacia sí y hacia la sociedad que prima la autonomía sobre el conformismo. Kohn sugiere lo que denomina un modelo de aprendizaje-generalización: el individuo aprende en el empleo una serie de comportamientos, actitudes y valores que proyecta hacia otras esferas de la vida social. Kohn estudió las actitudes de las familias ante la educación en función del *status* ocupacional del cabeza de familia —varón— y en particular de su grado de autonomía en el em-

[31] Véase Wilhelm Reich, *Análisis del carácter*, Paidós, Buenos Aires; *Psicologia di massa del fascismo*, Sugar Co, Milán, 1976; *La revolución Sexual*, Ruedo Ibérico, París.

pleo. Encontró que, en general, las familias de «clase media» esperaban sobre todo que la educación hiciese con sus hijos cosas como aumentar su curiosidad, elevar su consideración, reforzar su responsabilidad, estimular su autocontrol y hacerlos felices. Las familias de clase obrera, en cambio, esperaban que sus hijos aprendieran obediencia, pulcritud, honestidad y buenos modales. En el análisis estadístico, dos terceras partes de estas diferencias según el *status* ocupacional estaban relacionadas específicamente con el grado de autonomía en el empleo [32]. Los resultados obtenidos por Kohn, naturalmente, no pueden considerarse como un dictamente definitivo sobre la relación entre el empleo, la familia y los valores en torno a la educación (los trabajos de Paul Willis [33], por ejemplo, representan una réplica parcial o, cuando menos, harían necesarias importantes matizaciones), pero aportan poderosas razones para pensar que la familia no es enteramente inocente en la reproducción de las relaciones sociales de producción capitalistas, si no hubiera otros motivos para ello.

Pero, si la familia no proporciona un aprendizaje adecuado de las relaciones sociales de producción capitalistas, y si de lo que se trata no es simplemente de imponerlas —por la falta de alternativas para acceder a la satisfacción de las propias necesidades o por medio de la coerción directa—, sino de asegurar que funcionen por sí solas como una máquina bien engrasada, sin demasiados conflictos, entonces debe haber alguna otra institución que facilite este aprendizaje antes de la incorporación del individuo a la vida activa. Cae de su peso que la institución fundamental que se interpone entre la familia y el trabajo es la escuela, luego ahí es donde debemos buscar ese aprendizaje. Sin embargo, no queremos dejar de decir antes unas palabras sobre los ejércitos de conscripción (también se podrían decir sobre los deportes colectivos, pero esto es menos importante). Es sabido que en el servicio militar los jóvenes varones «se hacen hombres», aunque sería mejor decir que se preparan para ser obreros. No hay nada más parecido a la organización del trabajo en cadena que una formación militar practicando la «instrucción», ni nada que se asemeje tanto a la jerarquía despótica del trabajo como la disciplina aberrante de un ejército. El lugar por excelencia donde se aprende a actuar sin

[32] Véase Melvin L. Kohn, *Class and conformity: A study on values*, University of Chicago Press, 2.ª edición, 1977; «Job complexity and adult personality», en Neil J, Smelser y Erik H. Erikson, editores, *Themes of work and love in adulthood*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1980. Melvin L. Kohn y Carmi Schooler, «Class, ocupation and orientation», *American Sociological Review*, 34, octubre de 1969, pp. 659-678; «The reciprocal effects of the substantive complexity of work and intellectual flexibility: A longitudinal assessment», *American Journal of Sociology*, 84, julio de 1978, pp. 24-52; «Job conditions and intellectual flexibility: A longitudinal assessment of their reciprocal effects», en David J. Jackson y Edgar F. Borgatta, editores, *Factor analysis and measurement in sociological research: A multi-dimensional perspective*, Sage, Londres, 1981.

[33] Véase Paul Willis, *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*, Gower, Aldershot, 1981.

otro móvil que la evitación del castigo, sin el más mínimo asomo de motivación intrínseca, es el cuartel. El cuartel es también el sitio donde uno aprende a no preguntarse sobre los fines de su actividad, porque estos fines son impresentables. Y el servicio militar se practica precisamente en la edad inmediatamente anterior a la incorporación definitiva al trabajo productivo (el propio servicio militar convierte la incorporación anterior en provisional, tentativa y no importante). A la salida del ejército, las relaciones sociales imperantes en la producción, similares en los aspectos más importantes pero atenuadas, aparecen como un alivio, por no decir como un paraíso. Sin embargo, la incorporación al servicio militar sobreviene cuando el individuo ya es capaz de elaborar una respuesta propia, las relaciones sociales en él son vividas de una forma hostil y la autoridad invariablemente considerada como arbitraria (salvo, quizás, por ese diminuto sector psíquicamente enfermo de la población que elige gustoso la milicia como profesión). La escuela, sin embargo, recoge al niño cuando carece prácticamente de capacidad de autodefensa. Al contrario que en el ejército, donde todo es arbitrario —lo que no quiere decir aleatorio—, en la escuela todo lleva el signo de lo natural e inevitable. El servicio militar obligatorio, en fin, lo es sólo para los varones y ni siquiera existe en todos los países, mientras la escuela reúne a ambos sexos y se extiende por doquier.

Venimos afirmando que en la escuela se aprenden las relaciones sociales de producción dominantes en la sociedad. La forma más común en que suele entenderse esto es atendiendo al contenido del *curriculum*. Esto es algo tan obvio que no precisa comentarios. La religión enseña que el hombre está condenado a trabajar y que debe despreocuparse de sus condiciones de vida —y las de los demás— en la tierra. La historia enseña que siempre ha habido pobres y ricos, gobernantes y gobernados, que la humanidad progresa imparablemente gracias a la ciencia y que los intentos de alterar las cosas, además de injustificados, terminan invariablemente mal. La literatura traslada a los niños a un mundo subjetivista generalmente protagonizado por figuras que tienen poco que ver con su mundo real. Las matemáticas introducen al alumno en problemas tan vitales como qué tasa de interés hace falta para acumular un capital dado o cómo repartir en partes proporcionales una herencia. La formación «cívica» y «social» trata de convencer al pequeño Cándido de que *tout va au mieux dans le meilleur des mondes posibles*, y así sucesivamente.

Lo que aquí queremos sugerir, no obstante, es que el verdadero aprendizaje de las relaciones sociales de producción no se lleva a efecto por la vía de estos mensajes recibidos con mayor o menor credulidad, sino a través de una serie de prácticas, rituales, formas de interacción entre alumnos y con los profesores, modos de relacionarse con los objetos, etc., en definitiva, a través de unas relaciones sociales imperantes en la escuela que prefiguran las relaciones sociales del mundo de

la producción. Lo que el contenido del *curriculum* hace es dar sentido a esta serie de prácticas. Pero son sobre todo estas prácticas, no explícitamente discutidas ni justificadas, que conforman la cotidianeidad de la vida en la escuela, las que configuran con más fuerza la conciencia del niño. Su fuerza deriva de su materialidad (el ser consciente es la expresión consciente del ser real: Marx), de su regularidad y de su no problematización —vale decir de su carácter oculto, no explícito, no discursivo. Ellas configuran lo que Freire denominaría la conciencia ingenua o transitiva.

No es difícil ver que este enfoque, que aquí presentaremos desde una perspectiva marxista que, a nuestro juicio, tiene una fuerza explicatoria incomparablemente mayor, conecta directamente con dos perspectivas bastante familiares en el mundo del estudio de la educación y en la sociología. En primer lugar, con lo que se ha llamado el *curriculum* «oculto», «latente», «implícito» o «no escrito». Para muchos autores, hay que dudar si lo más importante que se aprende en la escuela es lo que su programa oficial reconoce, o toda una serie de presunciones, valores, formas de comportamiento, etc., que, sin formar parte de ningún plan de estudios, configuran la vida cotidiana de las aulas [34]. Las diferencias entre nuestro enfoque y el citado son principalmente dos. Nuestro objeto de estudio y nuestro énfasis valorativo es más restringido, pues si bien nosotros vamos a centrarnos sobre las relaciones sociales en la educación —que consideramos el núcleo del proceso educativo—, bajo la expresión «*curriculum* oculto» u otras similares caben otros muchos aspectos (por ejemplo, la transmisión explícita de valores y normas que, por así decirlo, no figuran en el programa). Además, no nos duela decirlo, bajo la perspectiva del «*curriculum* oculto», que generalmente es tributaria del funcionalismo, cabe formular cualquier tipo de articulación entre la escuela y la sociedad; así, por ejemplo, los partidarios de la desescolarización y los estructural-funcionalistas, que ven la sociedad casi exclusivamente a través de sus relaciones de intercambio —mal entendidas— y no de las relaciones de producción que son su centro. Una perspectiva parecida a ésta ha sido formulada desde la etnología en otros términos: si la educación es una relación de comunicación —aunque se trate de una comunicación unidireccional—, habría que preguntarse, en ese sistema de comunicación que la escuela es, qué se oye más, si la transmisión deseada o el *ruido* que la acompaña [35].

La otra perspectiva a la que podemos conectar la aquí presentada es lo que a veces se llama el «enfoque interpretativo», en el que confluyen el conductismo social, el interaccionismo simbólico, la socio-

[34] Véanse, por ejemplo, Elizabeth Vallance, «Hiding the hidden curriculum», *Curriculum Theory Network*, 4, 1, otoño de 1973, pp. 5-21; E. Eisner y E. Vallance, *Conflicting conceptions of curriculum*, McCutchan, Berkeley, 1974; K. Frey, *Theorien der Curriculum*, Belz, Basilea, 1972; Philip Jackson, *Life in classrooms*, Holt, Reinehart and Winston, Nueva York, 1968.

[35] *Cf.* Jules Henry, *Culture against man*, Penguin, Harmondsworth, 1972, cap. 8.

otro móvil que la evitación del castigo, sin el más mínimo asomo de motivación intrínseca, es el cuartel. El cuartel es también el sitio donde uno aprende a no preguntarse sobre los fines de su actividad, porque estos fines son impresentables. Y el servicio militar se practica precisamente en la edad inmediatamente anterior a la incorporación definitiva al trabajo productivo (el propio servicio militar convierte la incorporación anterior en provisional, tentativa y no importante). A la salida del ejército, las relaciones sociales imperantes en la producción, similares en los aspectos más importantes pero atenuadas, aparecen como un alivio, por no decir como un paraíso. Sin embargo, la incorporación al servicio militar sobreviene cuando el individuo ya es capaz de elaborar una respuesta propia, las relaciones sociales en él son vividas de una forma hostil y la autoridad invariablemente considerada como arbitraria (salvo, quizás, por ese diminuto sector psíquicamente enfermo de la población que elige gustoso la milicia como profesión). La escuela, sin embargo, recoge al niño cuando carece prácticamente de capacidad de autodefensa. Al contrario que en el ejército, donde todo es arbitrario —lo que no quiere decir aleatorio—, en la escuela todo lleva el signo de lo natural e inevitable. El servicio militar obligatorio, en fin, lo es sólo para los varones y ni siquiera existe en todos los países, mientras la escuela reúne a ambos sexos y se extiende por doquier.

Venimos afirmando que en la escuela se aprenden las relaciones sociales de producción dominantes en la sociedad. La forma más común en que suele entenderse esto es atendiendo al contenido del *curriculum*. Esto es algo tan obvio que no precisa comentarios. La religión enseña que el hombre está condenado a trabajar y que debe despreocuparse de sus condiciones de vida —y las de los demás— en la tierra. La historia enseña que siempre ha habido pobres y ricos, gobernantes y gobernados, que la humanidad progresa imparablemente gracias a la ciencia y que los intentos de alterar las cosas, además de injustificados, terminan invariablemente mal. La literatura traslada a los niños a un mundo subjetivista generalmente protagonizado por figuras que tienen poco que ver con su mundo real. Las matemáticas introducen al alumno en problemas tan vitales como qué tasa de interés hace falta para acumular un capital dado o cómo repartir en partes proporcionales una herencia. La formación «cívica» y «social» trata de convencer al pequeño Cándido de que *tout va au mieux dans le meilleur des mondes posibles*, y así sucesivamente.

Lo que aquí queremos sugerir, no obstante, es que el verdadero aprendizaje de las relaciones sociales de producción no se lleva a efecto por la vía de estos mensajes recibidos con mayor o menor credulidad, sino a través de una serie de prácticas, rituales, formas de interacción entre alumnos y con los profesores, modos de relacionarse con los objetos, etc., en definitiva, a través de unas relaciones sociales imperantes en la escuela que prefiguran las relaciones sociales del mundo de

la producción. Lo que el contenido del *curriculum* hace es dar sentido a esta serie de prácticas. Pero son sobre todo estas prácticas, no explícitamente discutidas ni justificadas, que conforman la cotidianeidad de la vida en la escuela, las que configuran con más fuerza la conciencia del niño. Su fuerza deriva de su materialidad (el ser consciente es la expresión consciente del ser real: Marx), de su regularidad y de su no problematización —vale decir de su carácter oculto, no explícito, no discursivo. Ellas configuran lo que Freire denominaría la conciencia ingenua o transitiva.

No es difícil ver que este enfoque, que aquí presentaremos desde una perspectiva marxista que, a nuestro juicio, tiene una fuerza explicatoria incomparablemente mayor, conecta directamente con dos perspectivas bastante familiares en el mundo del estudio de la educación y en la sociología. En primer lugar, con lo que se ha llamado el *curriculum* «oculto», «latente», «implícito» o «no escrito». Para muchos autores, hay que dudar si lo más importante que se aprende en la escuela es lo que su programa oficial reconoce, o toda una serie de presunciones, valores, formas de comportamiento, etc., que, sin formar parte de ningún plan de estudios, configuran la vida cotidiana de las aulas [34]. Las diferencias entre nuestro enfoque y el citado son principalmente dos. Nuestro objeto de estudio y nuestro énfasis valorativo es más restringido, pues si bien nosotros vamos a centrarnos sobre las relaciones sociales en la educación —que consideramos el núcleo del proceso educativo—, bajo la expresión «*curriculum* oculto» u otras similares caben otros muchos aspectos (por ejemplo, la transmisión explícita de valores y normas que, por así decirlo, no figuran en el programa). Además, no nos duela decirlo, bajo la perspectiva del «*curriculum* oculto», que generalmente es tributaria del funcionalismo, cabe formular cualquier tipo de articulación entre la escuela y la sociedad; así, por ejemplo, los partidarios de la desescolarización y los estructural-funcionalistas, que ven la sociedad casi exclusivamente a través de sus relaciones de intercambio —mal entendidas— y no de las relaciones de producción que son su centro. Una perspectiva parecida a ésta ha sido formulada desde la etnología en otros términos: si la educación es una relación de comunicación —aunque se trate de una comunicación unidireccional—, habría que preguntarse, en ese sistema de comunicación que la escuela es, qué se oye más, si la transmisión deseada o el *ruido* que la acompaña [35].

La otra perspectiva a la que podemos conectar la aquí presentada es lo que a veces se llama el «enfoque interpretativo», en el que confluyen el conductismo social, el interaccionismo simbólico, la socio-

[34] Véanse, por ejemplo, Elizabeth Vallance, «Hiding the hidden curriculum», *Curriculum Theory Network*, 4, 1, otoño de 1973, pp. 5-21; E. Eisner y E. Vallance, *Conflicting conceptions of curriculum*, McCutchan, Berkeley, 1974; K. Frey, *Theorien der Curriculum*, Belz, Basilea, 1972; Philip Jackson, *Life in classrooms*, Holt, Reinehart and Winston, Nueva York, 1968.

[35] *Cf.* Jules Henry, *Culture against man*, Penguin, Harmondsworth, 1972, cap. 8.

logía fenomenológica, la etnometodología y la perspectiva humanista en sociología, etiquetas que a veces designan una misma cosa y a veces no. Distintivo de este enfoque en general, no obstante, es en todo caso su énfasis en la importancia del *taken-for-granted world* (el mundo que se da por supuesto), es decir, el amplio mundo de significados, valores y prácticas que son sencillamente aceptados sin necesidad de justificación alguna [36]. Lo que nos separa de este enfoque son sobre todo dos cosas —sin negar por ello sus múltiples aportaciones, sobre todo en cuanto que ha revolucionado las técnicas de investigación en una disciplina como la sociología que, demasiado ansiosa de recibir el marchamo de «científica», tienden en exceso hacia las técnicas cuantitativas, llevando el empleo de la estadística hasta extremos ridículos, y en tanto que ha vuelto a dar vida a los actores del proceso social frente a una aproximación altamente reificadora que consideraba a las instituciones como verdaderas máquinas apisonadoras en su función de reproducción social y a las personas como meros objetos, particularmente en el campo de la educación. En primer lugar, uno no puede evitar al encontrarse con este enfoque la sensación de que ha caído la noche, en la que todos los gatos son pardos; la sensación de que todas las instituciones son tratadas por igual cualquiera que sea su articulación con el todo social, que por lo general simplemente se deja de lado o se ignora. En segundo lugar, este enfoque tiende a colocar a los agentes sociales en un plano de igualdad en la negociación de significados y el establecimiento de relaciones ignorando que estas relaciones interindividuales se configuran en torno a relaciones de poder que, tanto en la realidad como desde el punto de vista del análisis, son previas y prioritarias [37].

Antes de entrar definitivamente en materia debemos todavía puntualizar algunos aspectos. A estas alturas del capítulo presente debe estar ya claro que, si bien consideramos la escuela como el lugar fundamental donde se lleva a cabo el aprendizaje de las relaciones sociales de producción capitalistas, no es el único lugar donde se hace. Hemos señalado ya el papel de la familia y la milicia, y podríamos incluir ahí también, en cierto modo, los grupos de iguales, y, más en general, las subculturas de clase. También deberíamos añadir, por supuesto, el aprendizaje sobre el terreno, esto es, en la producción misma, pero lo que ahora nos ocupa son la educación y la escuela. Debe estar también claro que ese aprendizaje no solamente se lleva a efecto a través de las prácticas escolares, sino también por medio de la in-

[36] Véanse, por ejemplo, R. Turner, editor, *Ethnometodology*, Penguin, Baltimore, 1974; H. Blumer, *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*, Hora, Barcelona, 1982; A. Schutz, *El problema de la realidad social*, Amorrortu, Buenos Aires, 1974; P.L. Berger y T. Luckman, *The social construction of reality*, Penguin, Harmondsworth, 1971 (hay traducción castellana en Amorrortu).

[37] Para una crítica de esta perspectiva véase Madan Sarup, *Marxism and education*, Routledge and Kegan Paul, Londres 1978; D. Gleeson y M. Erben, «Meaning in context: notes towards a critique of ethnometodology», *British Journal of Sociology*, 27, 4, diciembre de 1976, pp. 474-483.

culcación de un mensaje ideológico, aunque este punto no precisa mayor análisis por su carácter obvio. Digamos, en fin, que este aprendizaje de las relaciones sociales de producción no es, por supuesto, la única función de la escuela. Otras son la cualificación de la fuerza de trabajo, la inculcación ideológica en general, el encuadramiento de una infancia para la que no existe otro lugar en la sociedad que no sea la familia, la calle o las aulas, la legitimación de la división social del trabajo, la configuración de la «comunidad» nacional, etc. Pero consideramos que el aprendizaje de las relaciones sociales de producción es, bajo el capitalismo, de entre las múltiples funciones de la escuela, la más importante de todas las citadas y de cuantas otras se puedan individualizar.

Algunos autores anarquistas o anarquizantes (por ejemplo, Godwin y Ferrer) [38] ya habían denunciado el papel de la escuela en la formación de trabajadores dóciles, pero su argumentación era poco atractiva y convincente. Puesto que los grandes ogros de la sociedad eran los curas, los gobernantes y los patronos, y puesto que ellos dominaban las escuelas, el papel de éstas debía ser generar oscurantismo religioso, sumisión política y docilidad laboral. Esta crítica se dirigía particularmente contra la escuela estatal, de cuyas creencias y prácticas trataban de apartarse más o menos consecuentemente y con distintos grados de éxito las experiencias de autoinstrucción obrera y las escuelas libertarias.

Pero cuando se ha llamado la atención por primera vez y de forma sistemática sobre el papel de la escuela en la integración de los individuos en las relaciones sociales de producción ha sido, sobre todo, a finales de la década de los sesenta y principios de la de los setenta, en este siglo. Y ese toque de atención ha llegado desde puntos muy dispares. Por un lado, desde dos escuelas históricas —o historiográficas— tan distintas como la encabezada por Michel Foucault o la formada por los «historiadores revisionistas» norteamericanos, a quienes nos referiremos en seguida. Por otro, desde el estructural-funcionalismo, especialmente parsoniano, al que aludiremos muy brevemente. Y, por último, lo más importante, desde dos fuentes declaradamente marxistas: el estructuralismo althusseriano y su teoría de la ideología y los aparatos ideológicos de Estado y el «principio de correspondencia» que preside el análisis de la escuela de Samuel Bowles y Herbert Gintis. A estos últimos nos referiremos después de explorar a Marx.

Foucault ha analizado la evolución de algunas instituciones durante los siglos XVII y XVIII en términos de control social. Concretamente, lo que otros autores denominan «instituciones totales» (la

[38] Véase George Woodcock, *William Godwin*, Porcupine Press, Londres, 1946. Francisco Ferrer y Guardia, *La escuela Moderna*, Tusquets, Barcelona, 1977, cap. VIII,

prisión, el hospital, el ejército...), la escuela y el taller. Ha destacado la visión panóptica, el control disciplinario, la organización del espacio, la economía del tiempo, la organización de los movimientos, la información registral y, en general, la normalización que tiende a operarse en su interior. Es lo que denomina el surgimiento de las «disciplinas», la «microfísica» o la «capilaridad» del poder, etc. Lo que permite establecer un paralelismo limitado entre su análisis y el que aquí estamos tratando de presentar es su énfasis en las disciplinas. Citando a Walhausen, define la «recta disciplina» como un arte del «buen encauzamiento de la conducta»[39]. Especialmente en la escuela, analiza el movimiento que denomina como de «especificación de la vigilancia, e integración al nexo pedagógico»[40]. Subraya, en fin, el isomorfismo de las evoluciones que se dan en las distintas instituciones estudiadas —para lo que aquí nos interesa, el isomorfismo entre la organización interna de la escuela y la del taller. Pero, a pesar de que los trabajos de Foucault constituyen una fuente riquísima de sugerencias para el análisis de las relaciones sociales en la educación, hablando en líneas generales aquí terminan las coincidencias. A despecho de ser un trabajo historiográfico, el análisis de Foucault es profundamente ahistórico: desde su enfoque es imposible comprender por qué las «disciplinas» surgirían en el Siglo de las Luces y no, por ejemplo, diez siglos antes o en nuestros días. En lugar de integrar los descubrimientos de su análisis (la «microfísica del poder») en una concepción global y coherente del todo social, construye ésta extrapolando y absolutizando aquéllos. Así no tiene reparo en escribir: «Aparece, a través de las disciplinas, el poder de la Norma. ¿Nueva ley de la sociedad moderna? Digamos más bien que desde el siglo XVIII ha venido a agregarse a otros poderes obligándolos a nuevas delimitaciones; el de la Ley, el de la Palabra y del Texto, el de la Tradición. Lo Normal se establece como principio de coerción en la enseñanza como instauración de una educación estandarizada y el establecimiento de las escuelas normales; se establece en el esfuerzo por organizar un cuerpo médico y un encuadramiento hospitalario de la nación capaces de hacer funcionar unas normas generales de salubridad; se establece en la regularización de los procedimientos y de los productos industriales»[41]. Las «disciplinas» aparecen así como un sobreañadido a las organizaciones que todo lo invade, pero del que no se sabe de dónde viene ni a dónde va. Son ahistóricas, pues a pesar de que Foucault les otorga un acta de nacimiento lo mismo podrían haber surgido en cualquier otro momento. Son extraterritoriales y ubicuas, pues se desenvuelven por igual en cualquier terreno —en cualquier institución. Y, si hemos de hacer caso a Foucault, son maoístas, pues avanzan, como la guerra campesina del gran piloto y timonel, de la

[39] Michel Foucault, *Vigilar y Castigar*, p. 175; traducción de Aurelio Garzón del Camino, Siglo XXI, México, D.F., 1976.

[40] *Ibíd.*, p. 180.

[41] *Ibíd.*, pp. 188-189.

periferia al centro: del hospital a la escuela, de la prisión al taller, etc. Son, en fin, un instrumento moralista, pues se justifican en sí mismas y se diría, en el caso de la escuela, que agotan las funciones de ésta.

Como Foucault es todavía considerado en nuestro país como un santón al que parece conducir inexorablemente todo análisis institucional, y como hace estragos particularmente entre los críticos radicales de la escuela, nos vamos a permitir citar aquí con cierta extensión a Jean-Claude Chamboredon:

«La imagen del nuevo sistema de control, imposición uniforme de un poder abstracto desligado de toda relación de dominación, y en consecuencia, de toda función asignable a los grupos sociales, excluye el análisis de la diversidad de las formas escolares y de las funciones de esas formas en relación con las estrategias de transmisión. En efecto, en el análisis de M. Foucault, la constitución de la "disciplina" como modo específico de control supone hacer abstracción de las relaciones de dominación que hacen posible el ejercicio de estos modos de poder. Es a este precio como las técnicas de domesticación, de manipulación, de reglamentación, cuyo sentido y forma varían según la relación en la cual se ejercen (relación de asalariado, relación pedagógica, relación de autoridad en una organización, etcétera) pueden ser constituidas como un modo nuevo de poder. Este modelo de análisis retiene los efectos genéricos de represión de las instituciones escolares, en detrimento de las funciones diferenciales de transmisión.

«En el análisis interno del funcionamiento de la institución, la problemática de las "disciplinas" conduce a autonomizar las técnicas de control en relación a su función de aprendizaje. Esto reenvía a dos distorsiones mayores en la demostración de M. Foucault. En la cronología, la definición del siglo XVIII como momento de constitución de las «disciplinas» supone la instauración de una ruptura artificial con el ascetismo conventual y la racionalización de la vida religiosa, fuente de reglamentaciones del tiempo y del cuerpo, que tienen una larga historia anterior a la edad clásica. En el análisis de los sectores institucionales donde nace la disciplina, es, inversamente, una amalgama de las técnicas escolares, militares, industriales, reunidas en la categoría de tecnología del cuerpo cuya finalidad es el control de la interioridad y la instauración de un poder. Pero ¿no es esto asimilar técnicas de maniobra y de ordenamiento y técnicas de adiestramiento racional? Existen constantes de la maniobra, de la disposición, del desplazamiento en el espacio: distribuir una clase, reorganizar un taller, desplegar y hacer maniobrar un batallón. Pero todas no intentan del mismo modo asegurar un control de la interioridad; son asimiladas porque el modelo implícito de referencia es el de la prisión en tanto que instrumento de reforma y de punición. Esto conduce a darles una finalidad moral a técnicas de organización espacial relativamente autónomas, de racionalización de los desplazamientos y de los movimientos, las cuales podrían considerarse también como consecuencias del

crecimiento morfológico de las organizaciones»[42]. Maticemos por nuestra cuenta, simplemente, que recurrir para rehuir a Foucault al «crecimiento morfológico de las organizaciones» como nueva fuente explicativa sería volver a la mayor de las simplezas durkheimianas: la explicación de la organización social en términos de inocua transición de lo simple a lo complejo.

Otros foucaultianos ofrecen una interpretación menos indiferenciada. Así, Anne Querrien, por ejemplo, escribe: «Yo veo en ella (en la escuela) simplemente un aparato para transformar, para hacer operaciones sobre, para producir efectos en (...) Para el capitalismo la operación fundamental es la aplicación al trabajo, y a su obtención se dirige la escuela capitalista industrial»[43]. Querrien analiza el papel de los industriales en la expansión de la escolarización básica y en la introducción del método simultáneo frente al individualizado, las discusiones sobre la relación entre la organización de la escuela y las exigencias del taller, el papel de la escritura —que supone la ocupación permanente de los niños— como método disciplinario, la organización de un tiempo y un espacio seriales en las escuelas, etc. Particularmente interesante es la descripción e interpretación de la polémica entre los partidarios del método «simultáneo» y el método «mutuo», que deja claro cómo, ya en los orígenes de la escuela de masas, sus patrocinadores tenían en mente de un modo u otro la prioridad de las prácticas y rutinas escolares sobre la transmisión y adquisición de conocimientos. Querrien se refiere a «la profunda adecuación existente entre la enseñanza de los Hermanos [de las Escuelas Cristianas, la enseñanza simultánea], la disciplina que imponen y la que hay en los talleres, adecuación que la Sociedad para la Mejora de la Instrucción Elemental considera el objetivo a conseguir, que cree haber encontrado en el método mutuo pero que al fin reconoce en el método de los Hermanos»[44]. El método mutuo permitía ofrecer en varios meses la misma instrucción que el método simultáneo en varios años, y precisamente por eso fue rechazado: porque lo importante no era la instrucción, sino el aprendizaje de prácticas sociales. En la exposición de motivos de la decisión tomada por el Consejo General de Calvados de no votar la subvención para la escuela mutua pese a las órdenes del gobernador (1818), citada por Querrien, leemos: «El modo de educación actual, concretamente el seguido por los Hermanos de las Escuelas Cristianas tarda más en conseguir los objetivos (...), pero ofrece una serie de ventajas a través de la relación que tiene con la educación moral, la cual no puede ser reemplazada por ninguna

[42] Jean-Claude Chamboredon, «Problemáticas de la transmisión y problemáticas del control social en sociología de la educación», en VV. AA., *Perspectivas actuales en sociología de la educación*, ICE de la Universidad Autónoma de Madrid, 1983, pp. 86-87 (traducción de Julia Varela).

[43] Anne Querrien, *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, p. 21; traducción de Julia Varela, La Piqueta, Madrid. 1979.

[44] *Ibíd.*, p. 66.

otra. Este modo de educación dirige de alguna manera el empleo del tiempo de los niños (...) desde muy pequeños hasta su adolescencia, es decir, hasta que pueden entrar útilmente en la sociedad, con los conocimientos convenientes a su condición y *con los hábitos de orden, docilidad, aplicación al trabajo*, y la práctica de los deberes sociales y religiosos»[45] (El subrayado es nuestro).

Entre los historiadores norteamericanos que, estudiando los orígenes de la educación de masas, han señalado el papel de la escuela en el ajuste del individuo a la estructura social de la empresa, debemos destacar los nombres de Marvin Lazerson, David Tyack, Michael Katz, Clarence Karier, Paul Violas, Joel Spring, Colin Greer, Edward Krug, Carl Kaestle y Elisabeth Vallance[46]. Marvin Lazerson, describiendo el crecimiento de la escolarización en los centros urbanos del estado norteamericano de Massachusetts (que Marx, como veremos en el capítulo X, consideraba casi un ejemplo), escribe: «Hacia 1915, dos temas centrales saltaron a la palestra en las escuelas urbanas de Massachusetts. Uno retrotraía a los fermentos de reforma de las décadas entre 1870 y 1900 y veía la educación como la base de la mejora social. La escuela debería alcanzar y elevar al pobre, particularmente a través de las nuevas técnicas para enseñar los valores sociales tradicionales. El segundo tema, cada vez más prominente a partir de 1900, incluía la aceptación del orden industrial y la preocupación porque la escuela reflejara este orden. Hacía de ajustar el individuo a la economía la principal función de la escuela. Por medio de la enseñanza de destrezas específicas y patrones de conducta, las escuelas producirían trabajadores y ciudadanos mejores y más eficientes, y harían esto a través de un proceso de selección y orientación»[47]. En general, lo que une a los «historiadores revisionistas» es el haber intentado, con un trabajo muy cuidadoso y sofisticado, desmontar los mitos sobre los objetivos igualitarios de las reformas liberales de la educación norteamericana, acabar con la idea de que la escolarización de masas es una conquista pura y simple del movimiento obrero y popular y

[45] *Ibíd.*, p. 75.

[46] Entre sus trabajos, de los que desafortunadamente no hay parangón alguno en España, se puede destacar: Marvin Lazerson, *Origins of the urban school*, Harvard University Press, Cambridge, 1971. David Tyack, *Turning points in the American educational history*, Blaisdell, Waltham, 1967; *The one best system: A history of American urban education*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1974. Michael Katz, *Class, bureaucracy and schools*, Praeger, Nueva York, 1971; *The irony of the early school reform*, Beacon Press, Boston, 1970; editor, *School reform: Past and present*, Little, Brown and Co., Boston, 1971. Clarence Karier, *Shaping the American educational State: 1900 to the present*, The Free Press, Nueva York, 1975. Joel H. Spring, *Education and the rise of the corporate order*, Beacon Press, Boston, 1972. C. Karier, J. Spring y Paul C. Violas, *Roots of crisis*, University of Illinois Press, Chicago, 1973. Colin Greer, *The great school legend*, Viking Press, Nueva York, 1973. Edward Krug, *The shaping of the American high school*, Harper and Row, Nueva York, 1964. Carl Kaestle, *The evolution of the urban school system: New York city, 1750-1850*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1973. Elizabeth Vallance, *op. cit.*

[47] Marvin Lazerson, *op. cit.*, pp. X-XI.

romper con el planteamiento unilineal y frecuentemente incorrecto que relaciona escuela y sociedad en términos de cualificación del trabajo. Por el contrario, han subrayado el papel de control social asignado a la universalización de la escuela por sus promotores en un contexto de diversidad cultural, explotación del trabajo y bolsas urbanas de miseria.

El trabajo de estos autores ha servido a otros para reanalizar la historia de la escuela en términos de sus funciones en la socialización de los individuos en las relaciones sociales de producción capitalistas. Así, Alexander Field, analizando la estructura económica, demográfica y escolar del estado de Massachusetts ciudad por ciudad, llegó a la conclusión de que el impulso para la reforma de la escuela no vino del proceso de urbanización, ni del empleo intensivo de la maquinaria (es decir, de la mayor complejidad del trabajo que supuesta —y falsamente— lo acompaña), sino más bien del surgimiento de la fábrica como unidad productiva dominante [48].

David Reeder ofrece también documentación en este sentido para el caso de Gran Bretaña. «Los datos aportados, por ejemplo, a la investigación sobre las *Higher Elementary Schools* en 1906 (según la interpretación del Comité Consultivo), indicaban que lo que los patronos querían de estas escuelas más avanzadas para los niños de la clase obrera era que les proporcionasen un buen carácter, cualidades serviles y destrezas generales» [49]. Reeder concluye: «Las "necesidades" de la industria no sólo, ni siquiera principalmente, se han expresado en términos de requerimientos cognitivos, y el interés en los cursos preempleo deriva también de la preocupación más tradicional de algunos patronos por las experiencias sociales y la asistencia a la juventud, una preocupación que, en el pasado, combinó un cierto sentido de responsabilidad social con la ansiedad en torno a la lealtad y la docilidad de la fuerza de trabajo» [50].

Lo que aquí postulamos, por supuesto, no es la existencia de un contubernio de patronos para poner en pie una escuela en la que los niños se convirtieran en buenos obreros. La escuela ha tenido, según los países, orígenes causales muy diversos, y en general hay que buscarlos más en el área de la dominación política e ideológica. Siempre ha existido, claro está, una educación sistemática de los vástagos de la minoría dominante, educación que en algunos períodos ha pasado por la escuela y en otros no. Pero lo que hay que explicar es el origen y la evolución de la escuela de masas.

Los primeros sistemas escolares propiamente dichos que surgen en Europa responden a fines religiosos, políticos o militares. El sistema escocés, por ejemplo, es de carácter fundamentalmente religioso. El prusiano es más bien una cantera de soldados para el ejército —y de oficiales en sus canales minoritarios—, como el propio Marx hizo notar. En Francia, después de los intentos fallidos de la revolución, surge primeramente un minisistema escolar estatal que agrupa los liceos y las universidades —la enseñanza de los hijos de las clases altas— y se encarga de proporcionar oficiales al ejército y funcionarios a la burocracia del imperio napoleónico. El sistema de las leyes Ferry, que pretende agrupar ya a toda la población infantil en una escuela primaria «común», es un instrumento de consolidación de la III República frente a la reacción monárquica y eclesiástica y la amenaza obrera. La vinculación de la expansión escolar a la lucha política o al desarrollo de una organización política burocrática y centralizada, por lo demás, no es un producto de última hora. El impulso dado por la reforma protestante a las escuelas primarias fue el efecto conjunto de la lucha religiosa contra el Papado, la lucha nacional contra el Imperio y la lucha económica y política de los burgueses contra la nobleza y el Imperio. En la Edad Media, el único fenómeno parecido a un sistema escolar que encontramos se da bajo el Imperio Carolingio. Análogamente, lo más asimilable a un sistema escolar que produce Roma lo hace durante el Bajo Imperio. Lo que aquí postulamos no es que la necesidad de imponer las relaciones sociales de producción capitalistas sea la causa que explica por sí misma la escolarización de masas, sino que el ajuste de la escuela a la producción, tensión a la que permanentemente se ve sometida aquélla, no se plantea —cualquiera que sea el discurso que lo encubra— en términos de destrezas, habilidades y cualificaciones del trabajo —que juegan, no obstante, un papel relevante—, sino fundamentalmente en términos de isomorfismo de las relaciones sociales en una y otra.

Cabe aún preguntarse en qué medida no era el movimiento obrero el primer interesado en la escolarización universal, en qué medida no es la escuela una conquista obrera y popular que las clases dominantes habían intentado o intentarían todavía adulterar con más o menos éxito. Desgraciadamente, la historiografía existente es obra de autores que identifican en lo fundamental la escuela con el progreso social, lo que probablemente les ha llevado no sólo a una interpretación sesgada, sino también a una selección igualmente sesgada de los datos históricos. Así, lo que normalmente sabemos del movimiento obrero es que siempre ha pedido más escuelas, mayor acceso a las escuelas existentes, etc. Sin embargo, hay información suficiente como para pensar que, antes de la identificación de la clase obrera con la escuela como instrumento de mejora social, hubo un amplio movimiento de autoinstrucción. Harry Braverman ha descrito elocuentemente en qué consistía ser un trabajador cualificado antes de que las

[48] Alexander Field, *Educational reform and manufacturing development in mid-nineteenth century Massachusetts*, tesis doctoral inédita, citada por Samuel Bowles y Herbert Gintis, *Schooling in capitalist America*, Basic Books, Nueva York, 1977, p. 174.

[49] David Reeder, «A recurring debate: Education and Industry», en R. Dale, G. Esland, R. Fergusson y M. McDonald, editores, *Schooling and the national interest*, Open University-Falmer Press, Barcombe, 1981, p. 184.

[50] *Ibíd.*, p. 196.

hordas de Ford y Taylor irrumpieran en la organización del trabajo fabril. «El artesano activo (*the working craftsman*) estaba ligado al conocimiento técnico y científico de su tiempo en la práctica diaria de su oficio. El aprendizaje incluía generalmente el entrenamiento en matemáticas, comprendidas el álgebra, la geometría y la trigonometría, en las propiedades y procedencia de los materiales comunes al oficio, en las ciencias físicas y en el dibujo industrial. Las relaciones de aprendizaje bien administradas proporcionaban suscripciones a las revistas técnicas y económicas que afectaban al oficio, de modo que los aprendices pudieran seguir los avances. Pero, más importante que el entrenamiento formal o informal era el hecho de que el oficio proporcionaba un vínculo cotidiano entre la ciencia y el trabajo, puesto que el artesano se veía constantemente obligado a recurrir en su práctica a los conocimientos científicos rudimentarios, las matemáticas, el diseño, etc. Estos artesanos eran una parte importante del público científico de su época, y como norma mostraban un interés en la ciencia y en la cultura que iba más allá de lo directamente relacionado con su trabajo. Los florecientes Institutos Mecánicos, que en Gran Bretaña llegaron a ser unos 1200 y tuvieron más de 200.000 miembros, estaban en gran medida dedicados a satisfacer este interés por medio de conferencias y bibliotecas» [51]. Edward Thompson describe algo de la vida de un barrio obrero inglés: «Todos los distritos textiles tenían sus tejedores-poetas, biólogos, matemáticos, músicos, geólogos, botánicos (...). Todavía existen en el Norte museos y sociedades de historia natural que poseen ficheros y colecciones de lepidópteros realizados por tejedores; se cuentan aún historias de tejedores en aldeas apartadas que aprendían por sí mismos geometría escribiendo con tiza en el suelo y que discutían entre sí los problemas del cálculo diferencial» [52]. David Landes, a su vez, escribe: «Todavía más chocante resulta la preparación teórica de estos hombres [los artesanos durante la revolución industrial]. En general, no eran los chapuceros iletrados de la mitología histórica. Incluso el maquinista (*millwright*) ordinario, como hace notar Fairbairn, era por lo general "un buen aritmético, sabía algo de geometría, nivelado y medición y en algunos casos poseía conocimientos muy competentes de matemáticas prácticas. Podía calcular la velocidad, resistencia y potencia de las máquinas, podía dibujar en plano y sección..." Gran parte de estos "logros y potencialidades intelectuales elevados" reflejaban las abundantes oportunidades para la educación técnica en "pueblos" como Manchester, que iban desde las academias disidentes y sociedades ilustradas hasta los conferenciantes locales y visitantes, las escuelas privadas "matemáticas y comerciales" con clases vespertinas y una amplia

[51] Harry Braverman, *Labor and monopoly capital: The degradation of work in the Twentieth Century*, Monthly Review Press, Nueva York, 1974, pp. 133-134.

[52] Edward P. Thompson, *La formación histórica de la clase obrera*, vol. II, pp. 156-157; traducción de Angel Abad, Laia, Barcelona, 1977.

circulación de manuales prácticos, publicaciones periódicas y enciclopedias». [53]

A esta red formal e informal de formación profesional, técnica y científica (en el mejor sentido de la palabra, no en el actual) hay que añadir las escuelas de iniciativa popular, las sociedades obreras, los ateneos, las casas del pueblo y toda una gama de actividades similares que componían un considerable movimiento de autoinstrucción. Buena parte del movimiento obrero cifró en este movimiento sus esperanzas de guardar el ritmo del progreso y mejorar su situación social y política frente a las clases dominantes. Otra parte —la de mayor influencia marxista— centró sus reivindicaciones en una escuela para los trabajadores financiada pero no gestionada por el Estado y combinada con la incorporación de los jóvenes a la producción (sobre este punto volveremos en el capítulo X). Sin embargo, la escolarización estatal bajo la égida del Estado —y la influencia más o menos directa de los industriales— pronto ganó la partida a este movimiento de autoinstrucción. En Inglaterra, la derrota del cartismo supuso la desaparición de las iniciativas obreras en el campo de la educación, durante las décadas de 1830 y 1840 [54]. En Francia, las leyes de Ferry eliminaron cualquier espacio para posibles alternativas [55]. En España, este movimiento llevó siempre una vida no muy animada y sufrió su mayor derrota como corolario de la Semana Trágica [56]. Factor importante de esta sustitución fue, sin lugar a dudas, la ingenua confianza del movimiento obrero en las virtudes reformadoras y progresistas de la educación en general.

Los funcionalistas han puesto también de relieve la relación entre la escuela y el mundo de la producción en términos de homogeneidad de sus estructuras sociales. Entre ellos, debemos destacar particularmente los trabajos de Talcott Parsons, Robert Dreeben y Alex J. Inkeles [57]. Parsons considera que «el sistema escolar es un microcosmos del mundo laboral adulto, y la experiencia en él constituye un campo muy importante de actuación de los mecanismos de socializa-

[53] David S. Landes, *The Unbound Prometheus: Technological change and industrial development in Western Europe from 1750 to the present*, Nueva York, 1969, p. 63.

[54] Véase Rachel Sharp, *op. cit.*, cap. V.

[55] Véase L.C.R., *L'école de Jules Ferry est morte*, Maspero, París, 1974.

[56] Véase Pere Solá, *Las escuelas racionalistas en Cataluña (1909-1939)*, Tusquets, Barcelona, 1976.

[57] Véase Talcott Parsons, «The school class as a social sustem», *Harvard Educational Review*, 29, 1959, pp. 297-318 (hay traducción al castellano, incompleta: T. Parsons, «La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana», en Alain Gras, editor, *Sociología de la educación. Textos fundamentales*, Narcea, Madrid, 1976: traducción de Jaime Vegas). Robert Dreeben, *On what is learned in school*, Addison Wesley, Reading, Massachusetts, 1968. A. Stinchcombe, «Social structure and organizations», en J.Y. March, editor, *Handbook of organizations*, Rand McNally, Chicago, 1965. Alex J. Inkeles, «Social structure and the socialization of competence», *Harvard Educational Review*, 36, 3, 1966, pp. 265-283.

ción de la segunda fase [la primera es la familiar], la especificación de las orientaciones de rol»[58]. Dreeben, discutiendo posibles acepciones de la expresión «*curriculum* no escrito», afirma: «Un cuarto significado se refiere al marco social dominante en el que la escolarización tiene lugar, y que implica que los niños lograrán modos de pensar, normas sociales y principios de conducta, dada su prolongada participación en ese marco. Este es el significado que encuentro más interesante, (...) la estructura social de la escuela»[59]. Ambos deslindan claramente este aspecto de la socialización en la escuela de la instrucción propiamente dicha. Para Parsons, «desde muy diversos puntos de vista, en la sociedad norteamericana es preciso considerar la experiencia que surge en el curso de la educación formal como una serie de aprendizajes de roles ocupacionales adultos, aun prescindiendo de los grados hacia [*sic*] los que el contenido real de la instrucción (como, por ejemplo, los conocimientos aritméticos o lingüísticos) puedan utilizarse allí directamente»[60]. (El exotismo gramatical de la segunda mitad de esta cita, probablemente debido a la traducción, no impide comprender su significado). Para Dreeben, diversos estudios «nos llevan a creer que los niños aprenden cosas en la escuela, además de lo que se les enseña mediante la instrucción, en virtud de su experiencia diaria en un escenario organizativo que tiene las propiedades sociales particulares de la escuela; y que lo que aprenden allí es probablemente diferente de lo que aprenden en otros escenarios con diferentes características sociales»[61].

Pero, en lo que a nosotros concierne, las excelencias del estructural-funcionalismo terminan aquí. Porque, a partir de este punto, Parsons y sus seguidores analizan la relación entre escuela y sociedad en el marco de una concepción de ésta que no es sino una apología tremendamente superficial del orden existente. Para el funcionalismo, las sociedades se distinguen en función de sus grados de complejidad y modernidad. La complejidad de las sociedades actuales reside en que comprenden un sinfín de funciones complementarias que deben ser desempeñadas por diversos individuos. Para asegurar que los individuos más capaces se hagan cargo de las funciones más sustanciales, se establece un sistema de recompensas diferenciales que los atraiga hacia ellas, así como una serie de mecanismos que permitan la selección de *the right man for the right place*: el más importante de estos mecanismos sería la escuela. La modernidad, por otra parte, se definiría en función de aspectos como el universalismo (las funciones se distinguen de las personas), la especificidad (la solidaridad orgánica, basada en la diferencia, y no mecánica, basada en la igualdad), el afán de logro, la independencia, el carácter adquirido (y no adscrito, hereditario) de las posiciones, la movilidad geográfica, la apertura a nuevas experiencias, la creencia en la ciencia, la actitud frente a las tradiciones, etc. La escuela —también a través de sus relaciones sociales— sería un elemento de modernización.

Así, para Parsons, el niño aprende en la escuela a ajustarse a un sistema específico-universalista-adquisitivo[62]. Se sumerge en una estructura que, a diferencia de la familia, se interesa por sus resultados, no por sus necesidades. Es sometido a reglas iguales y válidas para todos y a un sistema de recompensas diferenciales según el logro, aprendiendo la justicia de esas gratificaciones diferentes para logros diferentes e incluso de que, a su vez, proporcionen nuevas oportunidades desiguales, e interioriza a la vez la motivación de logro. Aprende, de paso, lo que son los modelos universalistas[63].

Para Dreeben, la escuela hace que el niño aprenda que hay cosas que debe hacer solo y a hacerlas. Adquiere responsabilidad individual y acepta la evaluación individual de su trabajo, aprendiendo a asumir la secuencia asignación-rendimiento-evaluación para cada tarea. Se entrena en trabajar por las notas, y no por su relación personal con el profesor, es decir, a hacerlo en función de una motivación extrínseca e impersonal. Interioriza que las recompensas y *status* dependen de lo que se hace (*status* adquirido, sociedad abierta) y no de lo que se es (*status* adscrito, sociedad cerrada). En general, la organización de las aulas de forma relativamente autónoma, con un tamaño específico, por edades, por velocidades de aprendizaje o notas, la organización de un programa de actividades y la estructura del sistema de recompensas proporcionan a los alumnos la experiencia social que precisan para aprender las normas que rigen en el empleo adulto[64].

Como puede verse, fuera del interés genérico en el isomorfismo de las relaciones sociales, en este pastiche hay poco que recoger para un enfoque marxista.

El ajuste entre escuela y producción ha sido comúnmente estudiado en términos de cualificación del trabajo. Sin embargo, hay razones históricas y sociológicas suficientes para hacernos dudar que el énfasis deba ser puesto ahí. Marx ya planteó que el modo de producción capitalista suponía una permanente descualificación de los trabajadores, al sustituir reiteradamente el trabajo de los obreros cualificados por máquinas servidas por mano de obra no cualificada. Harry

[58] Talcott Parsons, *El sistema social*, p. 229; traducción de José Jiménez Blanco y José Cazorla Pérez, Revista de Occidente, Madrid, 2ª edición, 1976.

[59] Robert Dreeben, «*El curriculum no escrito y su relación con los valores*», en J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, eds., *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Akal, Madrid, 1983, p. 74.

[60] Talcott Parsons, *El sistema social*, cit., p. 228.

[61] Robert Dreeben, «El curriculum no escrito y su relación con los valores», *cit.*, p. 77.

[62] Talcott Parsons, *El sistema social*, *cit.*, p. 228.

[63] Véase T. Parsons, «La clase como sistema social», *cit.*

[64] Véase R. Dreeben, *On what is learned in school*, *cit.*

Braverman ha documentado suficientemente este proceso en el que sin duda es el mejor trabajo de investigación sobre la evolución del modo de producción capitalista: *Labor and Monopoly Capital: The Degradation of Work in the Twentieth Century*[65]. (Trabajo asalariado y capital monopolista: la degradación del trabajo en el siglo XX). Pero es un hecho que la degradación del trabajo (la descualificación de los puestos de trabajo) ha venido acompañada a lo largo de decenios por un aumento masivo de la escolarización en amplitud y duración. Esto ha llevado a la búsqueda de interpretaciones alternativas de la relación entre educación y empleo que van desde el credencialismo, que ve la escuela simplemente como una institución que reparte etiquetas arbitrariamente (Collins)[66] hasta el principio de correspondencia (Bowles y Gintis), pasando por el gran robo de entrenamiento (Ivar Berg)[67], la teoría de la competencia entre empleos (Lester C. Thurow)[68], las teorías de la reproducción (Bourdieu y Passeron, Young)[69] o del *curriculum* (Young, Bernstein)[70] y otras muchas[71].

La escuela puede crecer, y su estructura cambiar, en función del modo en que la sociedad entiende las necesidades de producción, por imperativo de la legitimación meritocrática, por la creciente demanda popular de educación, por un intento de disfrazar el desempleo, en aras de la conciliación de clases dentro de un estado o por otras diversas razones, pero, cualesquiera que sean las causas primeras y/o aparentes, siempre hay un proceso a lo largo del cual tiende a producirse un ajuste entre lo que la escuela da y lo que la producción pide. Nuestro problema sigue siendo mostrar que este ajuste se da sobre todo en términos de relaciones sociales, que en la escuela el futuro trabajador es introducido en las relaciones sociales de producción capitalistas.

Al mismo punto podemos llegar desde otra base de partida. Antes (en los capítulos II, III, IV y V) hemos argumentado que la ideología es sobre todo y ante todo la expresión de las relaciones sociales, particularmente de las relaciones de producción. Hemos opuesto explícitamente este enfoque a la idea más o menos maquiavélica y externista de que la ideología es algo impuesto desde fuera por quienes poseen los «medios de producción espiritual» o cualquier otra interpretación por el estilo. La educación, por desgracia, es un campo privilegiado para este tipo de interpretaciones. Se considera la organización social de la escuela como algo eterno o natural, producto del simple hecho de que alguien que sabe enseñe a los que no saben y de su crecimiento numérico, y por tanto se llega a la conclusión de que esta organización social carece de relevancia (para ser exactos, por lo general ni siquiera se piensa en ella). Los efectos ideológicos de la educación son entonces vistos como efectos por excelencia del discurso. Esta impresión es reforzada por la identificación apresurada del trabajo escolar con el trabajo intelectual, creativo...

Ahora bien, si hemos afirmado la primacía del proceso material (social) de trabajo en la generación y asentamiento de la ideología, frente a todas las formas de inculcación explícita e implícita sufridas simultáneamente por el trabajador (los medios de comunicación, etc.), no hay razón alguna por la que no podamos hacer lo mismo con la actividad escolar. Si el ser consciente es la expresión consciente del ser real (Marx), la ideología, también en la escuela, debe ser examinada como la expresión consciente —ideológica— de las relaciones sociales reales, en este caso de las relaciones sociales de la educación. Igual que el trabajo conforma al hombre, así lo hace la educación. Pero, del mismo modo que no es el resultado del trabajo, sino el proceso material y social de su consecución, lo que conforma al individuo, así consideramos que no son los conocimientos finales —el discurso ideológico—, sino su proceso de adquisición/imposición, las relaciones sociales y materiales en las cuales se adquieren, las que constituyen la fuente fundamental de ideología en la escuela. En este sentido se puede hablar por igual de las relaciones sociales de la educación (como lo hacen Bowles y Gintis, y como lo hacemos nosotros aquí), de «ideologías prácticas» (como lo hace Rachel Sharp, siguiendo a Althusser)[72] o de la «estructura profunda de la experiencia escolar» (como lo hacen Michael W. Apple y Nancy R. King)[73]. De las tres terminologías, no obstante, la primera nos parece más correcta y más distintivamente marxista, sin necesidad de recurrir a los neologismos althusserianos ni a conceptos indiferenciados y vagos como el de Apple y King.

Más aún, debemos considerar la ideología producida por la escuela no como el producto impersonal de una estructura social sin agentes, sino como algo que deriva de la experiencia cotidiana de los agentes de las relaciones sociales de la educación, del modo en que viven re-

---

[65] H. Braverman, *op. cit.*

[66] Randall Collins, *The credential society*, Academic Press, Nueva York, 1979.

[67] Ivar Berg, *Education and jobs: The great training robbery*, Beacon Press, Boston, 1971.

[68] Lester C. Thurow, «Education and economic equality», *The Public Interest*, 28, verano de 1972, pp. 66-81. Cuando este libro esté en la calle habrá traducción castellana en *Educación y Sociedad*, 2, otoño de 1983.

[69] Fundamentalmente, P. Bourdieu y J.C. Passeron, *La reproducción*, Laia, Barcelona, 1977, y M.F.D. Young, editor, *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*, Collier Macmillan, Londres, 1971.

[70] M.F.D. Young, *op. cit.* Basil Bernstein, *Class, codes and control*, vol. III: *Towards a theory of educational transmissions*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1975.

[71] Dos excelentes revisiones de la sociología de la educación son la de Jean-Claude Forquin, «L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires: inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale», *Revue Française de Pedagogie*, n.° 59, abril-junio de 1982, pp. 52-75, y n.° 60, julio-septiembre de 1982, pp. 51-70; y la de George J. Papagiannis, Steven J. Klees y Robert N. Bickel, «Toward a political economy of educational innovation», *Review of Educational Research*, 52, 2, verano de 1982, pp. 245-290. Ambas revisiones se publicarán en *Educación y Sociedad*.

[72] Véase R. Sharp, *op. cit.*

[73] *Cf.* Michael W. Apple y Nancy R. King, *¿Qué enseñan las escuelas?*, en J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *op. cit.*, pp. 37-53.

gularmente esas relaciones sociales, y que existe no como una entidad reificada, sino personificada en su conciencia individual.

Permítasenos, además, recordar el orden de importancia que asignamos a los distintos contextos y procesos de producción de la ideología. Las relaciones sociales de producción y cambio son mucho más importantes que cualquier cosa que pueda ocurrir en la escuela, son históricamente previas y su tratamiento es prioritario a la hora del análisis. Una vez dentro de la escuela, las relaciones sociales de la educación deben ser subrayadas y priorizadas frente a la transmisión o el discurso ideológicos, es decir, frente al contenido del *curriculum*. Tal vez surja la pregunta de por qué este orden de prioridades si la experiencia escolar es la primera experiencia extrafamiliar del individuo, una experiencia prolongada y anterior del trabajo: semejante pregunta cuadraría bien con la concepción anarcoide según la cual la clase obrera debería ser necesariamente revolucionaria pero la escuela lo impide. El orden de prioridades que establecemos deriva, al menos, de tres puntos: la centralidad de las relaciones de producción en el conjunto de la organización social; la capacidad expansiva de estas relaciones de producción, cuyo paradigma de utilización eficiente del trabajo tiende a expandirse a otras esferas de la actividad social; y la convicción, ya afirmada en otro modo, de que la ideología dominante es la expresión ideal de las relaciones dominantes.

¿A qué nos referimos cuando hablamos de las relaciones sociales de la educación? Nuestro interés se centra en las relaciones sociales de los alumnos y estudiantes —no, por ejemplo, en las de los enseñantes o las autoridades académicas—, y esto quiere decir las relaciones que mantienen entre sí, con los enseñantes, con el establecimiento escolar en su conjunto, con los materiales escolares —el espacio, los objetos—, con el conocimiento escolar y con la institución educativa en general.

La atención a las relaciones sociales de la educación no es un invento de nuestros días, ni ha tenido que esperar al marxismo para surgir. Ha estado siempre ahí: los agentes del proceso educativo establecían esas relaciones y ponían énfasis en ellas, aunque no lo supieran o no fuera su objetivo explícito. Pero, además, ha sido recurrentemente un tema del pensamiento pedagógico. Recuérdense, por ejemplo, los argumentos ya citados en la defensa del método simultáneo frente al mutuo. O la obsesión de Comenio por distribuir el tiempo escolar «para cada año, cada mes, cada día y aun cada hora» [74], por la disciplina («Escuela sin disciplina es molino sin agua») [75] o por la primacía de la conformación de la conducta sobre la instrucción («la disciplina más rigurosa no debe emplearse con motivo de los estudios

[74] J.A. Comenio, *Didáctica Magna*, p. 137; Porrúa, México D.F., 1976.

[75] *Ibíd.*, p. 155.

y las letras, sino para correción de las costumbres») [76]. Se podrían multiplicar los ejemplos, pero ninguno tan ilustrativo como el énfasis puesto por Kant en la importancia de estar sentado, en silencio, atendiendo al profesor, etc. [77], pues también para el filósofo de Königsberg el objetivo primordial de la educación era la formación de las costumbres, antes que la instrucción [78].

En los *Manuscritos* de 1844, Marx cifraba la alienación del trabajador en su alienación con respecto al producto de su trabajo, respecto del proceso de trabajo, respecto de los medios de producción, respecto de la vida genérica de la especie —el trabajo social— y respecto de los demás hombres —del trabajo de otros [79]. A continuación vamos a examinar en qué modo y medida se reproducen en la educación estos aspectos de las relaciones sociales de producción.

Hablamos de alienación del trabajador respecto del producto de su trabajo en un doble sentido: el producto no pertenece al trabajador, es propiedad ajena, propiedad de otro, de quien ha comprado su fuerza de trabajo, el capitalista. En este sentido no hay paralelismo posible, puesto que los conocimientos adquiridos pertenecen al alumno o el estudiante (lo que no quiere decir que todo marcha bien: luego nos referiremos a esta configuración del conocimiento como propiedad privada). Pero el aspecto que nos interesa no es éste, pues ni Marx postuló nunca ni lo hacemos nosotros que el producto del trabajo individual —o la parte alícuota del trabajo colectivo— debiera pertenecer individualmente al trabajador aislado, sino que el producto social debe pertenecer al cuerpo social, a los trabajadores asociados. Lo que nos interesa ahora es otro aspecto de la alienación del trabajador respecto de su producto: el trabajador, en las relaciones de producción capitalistas, carece de capacidad para determinar qué ha de producir, cuál ha de ser el producto de su trabajo, y esto vale tanto para el trabajador individual como para el conjunto de los trabajadores, pues es el capitalista, o son los capitalistas, quienes determinan qué se produce (consideramos innecesario detenernos a discutir aquí *boutades* como la de la «soberanía del consumidor», estando ya suficientemente demostrado a la altura de nuestros días que es el capital el que genera la demanda y modela las necesidades y la forma de satisfacerlas).

Esta misma situación, o relación, se da en la escuela. El alumno

[76] *Loc. cit.* Puede verse también Mariano Fernández Enguita, *La crítica de la educación y la enseñanza en Marx*, tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 1982, vol. I, cap. II; «Introducción» a Comenio, *Didáctica Magna*, Akal, Madrid, en prensa.

[77] Véase M.F. Enguita, *La crítica de la educación y la enseñanza en Marx*, *cit.*, vol. I, p. 300.

[78] Véase I. Kant, *Pedagogía y otros escritos*, Akal, Madrid, 1983.

[79] *Cf.* K. Marx, *Manuscritos: economía y filosofía*, pp. 105 y ss.; traducción de Francisco Rubio Llorente, Alianza Editorial, Madrid, 6.ª edición, 1977. La cuestión se trata en más detalle en el capítulo V de este libro, por lo que evitaremos aquí en lo posible el aparato bibliográfico.

o estudiante carece de capacidad para determinar el producto de su trabajo, es decir, el objeto de la enseñanza y el aprendizaje. Esta capacidad se la reparten en proporciones variables los enseñantes, la dirección de los centros, las autoridades educativas y las empresas capitalistas que suministran diversos elementos auxiliares de la enseñanza (libros de texto y materiales didácticos en general). La incapacidad de los alumnos para determinar el contenido de su aprendizaje es manifiesta y absoluta en los primeros grados de la enseñanza, donde no existen opciones curriculares diversas ni se concede a las pequeñas personas iniciativa alguna. Más adelante, en los niveles intermedios y superiores de la pirámide escolar (a los que ya no acceden todos), se permite cierta iniciativa y comienzan a presentarse opciones, pero la gama de alternativas es muy limitada. Así, por ejemplo, los sistemas educativos ofrecen generalmente, en su nivel intermedio, la posibilidad de seguir un *curriculum* general, literario, o una enseñanza «vocacional», profesional. Sin embargo, aparte de que más que una opción suele ser una orientación forzosa, la capacidad de opción, cuando existe, se limita a eso: a optar entre dos (o alguna más) ramas posibles, una vez dentro de las cuales el estudiante vuelve a encontrarse en la misma posición respecto del contenido de los estudios: la de impotencia. Incluso cuando dentro de un canal existe la posibilidad de optar por distintas combinaciones de materias o asignaturas, el contenido de éstas es determinado por los enseñantes dentro del marco establecido por las autoridades, la dirección del centro y los oferentes de mercancías educativas —marco que tiende a estrecharse cada vez más. Aun a la hora de acceder a la especialización última está igualmente restringida la gama de alternativas: en vez de dos canales de enseñanza media, el estudiante encuentra ante sí una veintena de carreras superiores o un centenar de especialidades profesionales, pero en su mano solamente está, cuando lo está, la primera opción. Autoridades de uno u otro orden, profesores y fabricantes del sector son quienes deciden qué es lo que deben aprender el futuro electricista o el futuro abogado. A lo largo de todo este proceso alumnos y estudiantes se acostumbran a aceptar que la delimitación del contenido de su estudio no es asunto suyo, tal como mañana tampoco lo será la determinación del contenido de su trabajo.

En las relaciones de producción capitalistas, el trabajador está alienado también respecto del proceso de trabajo. No es él, sino el capital, quien determina *cómo* deben producirse un objeto o un servicio cualesquiera. Lo mismo ocurre en la escuela: el alumno no determina de qué modo ha de adquirir los conocimientos dispuestos para él, no decide sobre la forma del aprendizaje. Son una vez más las autoridades de diverso orden, los oferentes de mercancías y los profesores quienes deciden si se debe primar el aprendizaje memorístico o la comprensión general, los libros de texto o las bibliotecas, los libros en general o el acceso directo a los materiales, la recepción de verdades pretendidamente absolutas o la experimentación, etc. Como en el caso anterior, la gama de alternativas es nula en los primeros niveles y se

abre ligeramente a medida que ascendemos los escalones de la pirámide escolar, pero sigue siendo en el mejor de los casos muy restringida. Años y años de este tipo de experiencia escolar enseñan también a los alumnos que el método de aprendizaje no es asunto suyo, como no lo será en la vida adulta el procedimiento de la producción.

La alienación del trabajador se cifra también en la ajenidad de los medios de producción. Como en el caso del producto, esta ajenidad consiste primeramente en el hecho de que los medios de producción no pertenecen al productor, ni al trabajador productivo individual ni al productor social, el trabajador colectivo. Tampoco los instrumentos y medios del aprendizaje pertenecen sino parcialmente al alumno ni al estudiante. Pero, tal como antes, lo que aquí reclama nuestra atención no es tanto la propiedad como sus efectos. Igual que la no posesión de los medios de producción impide al trabajador apropiarse de su producto y dominar el proceso de producción, la no posesión de medios de aprendizaje —o su posesión no suficiente— impide al alumno y al estudiante determinar el producto (conocimientos) y el proceso (aprendizaje, pedagogía).

La alienación del hombre en el trabajo, afirmaba Marx, significa su alienación respecto de su vida genérica, de la especie. El nexo social —el carácter social del trabajo— no es dominado y conformado por los hombres, sino por una minoría de entre ellos, los que personifican al capital. Desde un punto de vista general, la ajenidad del trabajo social respecto del trabajador es también la ajenidad de la especie, del género humano. Aquí también podemos establecer un paralelismo con la escuela. La cultura, que es el producto de los hombres, se presenta en la escuela como algo ya creado y ajeno. La relación que se establece en la educación formal entre el estudiante y la cultura es la misma que luego se establecerá entre el trabajador y la producción social. La cultura y los conocimientos escolares se presentan al alumno como una entidad acabada, reificada, con lógica y vida propias, estática y difícilmente modificable (o, simplemente, «natural» e inmutable), es decir, tal como posteriormente se le presentará la organización social de la producción. Nuestro pequeño o joven personaje aprende así a considerar a la comunidad (la cultura, el trabajo social) como algo dado, inmutable y autónomo, como una realidad *sui generis*. Aprende que es sujeto de la comunidad, pero no agente activo. Así como la capacidad de organizar el trabajo y la producción, capacidad que pertenece al capital, en la medida en que se hace carne lo hace en la persona del capitalista, así la cultura y los conocimientos escolares, en la medida en que se personifican, lo hacen en la persona del profesor, agente legítimo de la inculcación.

En la misma posición que respecto del producto y el proceso de su trabajo, decía Marx, se encuentra el trabajador respecto del producto y el proceso de trabajo de los demás hombres. La alienación del trabajo, por consiguiente, se manifiesta también como alienación respecto de los demás hombres, alienación del hombre respecto del hombre. La escuela, lejos de fomentar la cooperación, fomenta la com-

petencia destructiva (raramente una emulación constructiva) entre sus miembros. Como veíamos afirmar a Dreeben, en la escuela los niños aprenden que hay cosas que «deben» hacer solos, empiezan a hacerlas solos y son llevados a aceptar la responsabilidad y la contabilidad individuales por su trabajo. El estímulo del trabajo individual hace que los conocimientos adquiridos sean considerados como una propiedad privada, contable y acumulable. De ahí que se hable a veces —mal hecho— de «capital escolar» o «cultural». La posesión de conocimientos implica su no posesión por los demás, pues la escuela atiende más al rendimiento diferencial que a la consideración absoluta del rendimiento individual. El éxito personal es a la vez el fracaso de los demás, y el éxito ajeno es visto como un fracaso propio [80]. Se construye así lo que algunos autores denominan el «individuo posesivo» [81]. La individualización del aprendizaje, de la realización de pruebas, exámenes y tests, de las puntuaciones, de la selección, son partes importantes de este proceso. Así se prepara, desde la escuela, la futura atomización de los trabajadores como poseedores individuales de fuerza de trabajo en el mercado y como elementos competidores en la producción.

La alienación respecto del contenido y el proceso en la enseñanza implica inevitablemente un sistema de motivaciones y recompensas extrínsecas. Tanto da que se trate de estímulos positivos o negativos, de motivaciones o pavores, de recompensas o castigos, éstas surgen siempre de fuera de la enseñanza misma, como en el proceso de trabajo surgen de fuera de la producción. El trabajador, incapaz de identificarse con su trabajo, evalúa éste en términos de salario, estabilidad, tiempo libre y vacaciones, prestigio, posición social, etcétera, pues son muy pocos los empleos que autorizan una alta valoración intrínseca. Al estudiante, que no encuentra motivaciones ni satisfacciones intrínsecas ni en el proceso ni en el producto de su trabajo —ni en el aprendizaje ni en los conocimientos a adquirir—, se le motiva por medio de notas, calificaciones para llevar a casa, vacaciones perdidas por suspender o bicicletas regaladas por aprobar, clasificaciones, premios, exposiciones a la reprobación de sus compañeros, por la posibilidad de acceder a un grado superior o por la promesa de un futuro profesional mejor. Las notas y los títulos son, por así decirlo, las metáforas del salario, el *status*, etc. El estudiante aprende así a desentenderse del contenido de su trabajo, escolar primero y productivo después, y a conformarse a un sistema extrínseco de recompensas. Tal

[80] Véase Jules Henry, *op. cit.*, y *Essays on education*, Penguin, Harmondsworth, 1971. También Madan Sarup, *op. cit.*

[81] Véase Michael W. Apple, «Curricular form and the logic of technical control: building the possessive individual», en M.W. Apple, editor, *Cultural and economic reproduction in education: Essays on class, ideology, and the State*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1982, pp. 247-274; *Education and Power*, Routledge and Kegan Paul, Boston, 1982, cap. II. Sobre el concepto y la teoría del individualismo posesivo, véase C.B. MacPherson, *The political theory of possessive individualism*, Oxford University Press, Nueva York, 1962.

como planteaba Marx al analizar el trabajo asalariado, la verdadera vida genérica, la esencia del hombre, el trabajo —en la escuela el aprendizaje— se convierte en un medio, mientras el no trabajo se convierte en un fin. Como el trabajador respecto de su trabajo, el alumno se encuentra en la escuela fuera de sí, y sólo se encuentra en sí fuera de ella. Por más que, acostumbrados como estamos a juzgar un empleo por el salario que reporta, pueda parecer esto una divagación filosófica, no debe subestimarse en modo alguno lo que representa esta sustitución de las motivaciones intrínsecas por motivaciones extrínsecas. El desinterés del trabajador por los aspectos intrínsecos de su trabajo representa un cheque en blanco para el capitalista para organizar el proceso de producción, a la vez que la sumisión del trabajador a una organización totalitaria del proceso laboral. William Godwin, precursor del anarquismo, ya afirmaba, con razón, que la motivación extrínseca en la educación preparaba al individuo para aceptar ser gobernado por leyes despóticas [82].

En la educación, como en la producción, se invierten los términos de la realidad entre sujeto y predicado. El trabajador, que produce objetos y máquinas, mercancías y capital, ve cómo éstas se independizan y terminan por someterlo. El hombre pasa de ser el sujeto a ser el predicado de la relación. Las relaciones sociales —el capital, la división del trabajo, la mercancía, el dinero, que no son cosas sino eso: relaciones sociales— cobran una figura independiente y lo tratan como a un juguete entre sus manos. De manera análoga, la cultura y la educación resultan reificadas y someten al hombre a sus dictados. El alumno o el estudiante no eligen que quieren ser de este modo o del otro, hacer esto o lo de más allá, y se sirven para ello de tal o cual aprendizaje o de determinados conocimientos. Por el contrario, la educación establece que los *roles* disponibles son unos y no otros, que se puede ser fogonero o ingeniero, albañil o arquitecto, mecanógrafo o abogado, y que hay que serlo de tal o cual forma. En vez de ser las emergencias de la personalidad, las necesidades surgidas del propio desarrollo —como ser social, no en términos esencialistas—, las que determinan el modo en que uno se servirá de la educación, o en vez de darse al menos un diálogo constante entre lo que la sociedad y la educación ofrecen y lo que el individuo necesita o quiere —o lo que los individuos necesitan o quieren colectivamente—, la educación ofrece una serie de papeles predeterminados —y estandarizados— de los que puede investirse la persona, siempre dentro de una gama bastante limitada. Esto no es distinto cuando la pedagogía pequeñoburguesa promete «formar al hombre» para ofrecer a continuación, no un molde específico, sino lo que tienen de común todos los moldes posibles en la sociedad capitalista —o al menos los moldes que corresponden a las «clases medias».

[82] William Godwin, *The Enquirier*, G.G. and J. Robinson, Londres, 1797, pp. 66-97.

Uno de los aspectos de los que depende la cantidad de plusvalor producida por el trabajador, obviamente, es la duración de la jornada laboral. En la antesala del modo de producción capitalista propiamente dicho —cuando, en términos de Marx, el capital sólo se adueña formalmente del trabajo—, es decir, cuando el capital recoge modos de producción anteriores —artesanal, por ejemplo— y se limita simplemente a ponerlos bajo su férula, la forma de aumentar el plusvalor es obtener más plusvalor absoluto, o sea prolongar la jornada de trabajo. Con la subsunción real del trabajo en el capital, o sea con el paso a la obtención de plusvalor relativo, esta tendencia, si bien pasa a ocupar un lugar secundario con respecto al aumento de la productividad del trabajo, se mantiene no obstante, si no como impulso en favor de la prolongación de la jornada, al menos como resistencia a su disminución. Ya hemos aludido un par de veces a la polémica entre los partidarios del método mutuo y los del simultáneo, ganada por los segundos entre otras cosas por su capacidad de mantener más tiempo entretenidos a los niños para un mismo aprendizaje. Para nadie será difícil estar de acuerdo en que, a medida que se prolonga el período de escolarización de la infancia y la juventud, los contenidos de la enseñanza, más que ampliarse, se ven trivializados y estirados artificialmente. Desde los experimentos de enseñanza mutua hasta las técnicas de enseñanza programada han mostrado repetidamente que se podría enseñar lo mismo en un tiempo incomparablemente menor, bien en número de años de escolarización, bien en jornadas escolares anuales, bien en horas de enseñanza por jornada. Sin embargo, así como la presión por ocultar el desempleo y la demanda popular de escolarización sustentan la ampliación reiterada del período de escolarización, la búsqueda consciente o inconsciente del isomorfismo entre el trabajo y la enseñanza es el factor fundamental —junto al papel del aparcamiento de niños que juegan las escuelas y la justa lucha de la mujer por independizarse del hogar— que permite explicar la duración de la jornada escolar. Con jornada de seis horas en la escuela, un tiempo de transporte considerable y «deberes para casa», los niños realizan en definitiva una jornada similar a la de los adultos en el trabajo. Aprenden así, desde muy pequeños, que una jornada normal se divide en ocho horas para el sueño, ocho o más horas para el «trabajo» y sólo el resto para satisfacer otras necesidades vitales y para el ocio.

Y lo aprenden en un contexto en el que el trabajo escolar se convierte en un símil perfecto del trabajo productivo. Así como el adulto no puede sino considerar el trabajo como una obligación, independiente de cualquier interés intrínseco y sólo un medio indirecto para satisfacer sus necesidades personales (fuera del trabajo), así se enseña a los niños a considerar el trabajo escolar. Ya nos hemos referido un poco más arriba a que en ambos tipos de trabajo el rendimiento es estimulado mediante un sistema de recompensas extrínsecas. Apple y King estudiaron cuáles eran los aspectos fundamentales de la socialización sufrida por los niños en las primeras semanas de enseñanza

preescolar. «Sus respuestas durante las entrevistas», escriben, «indicaron que las actividades en la clase no tenían un significado intrínseco, los niños atribuían los significados basándose en el contexto en el que se les había puesto. (...) Las categorías de trabajo y de juego surgieron rápidamente como organizadores poderosos dentro de la realidad de la clase. (...) El trabajo incluye todas y cualquiera de las actividades dirigidas por la profesora, únicamente a las actividades desarrolladas durante el tiempo libre se les llamaba "juego". Tareas como colorear, dibujar, esperar en fila, escuchar historias y cuentos, ver películas, recoger o cantar, merecieron el nombre de "trabajo". Así que "trabajo" era aquello que a uno se le dice que tiene que hacer, sin tomar en cuenta la naturaleza de la actividad de que se trata» [83].

Apple y King observaron también que los niños dividían, según el mismo criterio extrínseco, los materiales y objetos en «de trabajo» o «de juego» [84]. Las actividades organizadas por la profesora (el «trabajo») se caracterizaban por la simultaneidad y por la exigencia planteada a los niños en el sentido de terminarlas en períodos señalados. Además, implicaban la utilización de los mismos materiales y la obtención de los mismos resultados [85]. En su realización, los niños debían seguir métodos predeterminados, incluso hasta los procedimientos insignificantes y aparentemente sin importancia. Pero lo importante de esas tareas era hacerlas, no hacerlas bien, de modo que los niños pronto aprendieron a terminarlas en el menor tiempo posible para irse a jugar con sus amigos [86]. «Los niños conciben los períodos de trabajo como períodos donde todos ellos trabajan al mismo tiempo, haciendo la misma actividad, con los mismos materiales y dirigidos hacia los mismos objetivos finales» [87].

Sharp y Green, analizando una escuela primaria cuya dirección y profesoras estaban empeñados en el empleo de una pedagogía progresiva, no directiva, centrada en el niño, etcétera, se encontraron con que, presionadas por la necesidad institucional de mantener el control sobre los niños y ante la imposibilidad de sostener una atención individualizada a cada uno de ellos, la solución práctica a que recurrían las profesoras era mantenerlos constantemente ocupados (*busyness*), haciendo algo [88] —una prefiguración más de la jornada laboral sin poros.

Más en general, la similitud entre el tiempo escolar y el tiempo de trabajo no se agota en su duración. En términos de mercado puro —levemente mitigados hoy por la legislación laboral—, el trabajador

---

[83] M.W. Apple y N.R. King, *op. cit.*, pp. 46-47.
[84] *Ibíd.*, p. 46.
[85] *Ibíd.*, p. 47.
[86] *Ibíd.*, p. 48.
[87] *Loc. cit.*
[88] Rachel Sharp y Anthony Green, *Education and social control: A study in progressive primary education*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1975, pp. 121-122 *et passim*.

no vende al capitalista su trabajo, sino su fuerza de trabajo. Dicho de otra forma, el capitalista y el obrero no se comprometen a que el primero utilice la capacidad laboral del segundo para un objeto y en una forma determinadas, sino que quien compra la fuerza de trabajo adquiere el derecho a emplearla discrecionalmente en la producción. A través de la experiencia del horario escolar, el niño también aprende a poner no sólo su tiempo, sino también la organización de su tiempo, a disposición de otro, en este caso del profesor, como mañana lo hará a disposición del empleador. Y la escuela va todavía más lejos en este camino, pues si bien en los niveles superiores de la enseñanza o en sus canales privilegiados la organización del tiempo escolar está predeterminada de antemano por normas generales que obligan también a los profesores, en la escuela primaria y en los canales que conducen directamente al trabajo manual la discrecionalidad del profesor crece hasta convertirse casi en absoluta. Este aspecto ya fue señalado por Baudelot y Establet como parte de las diferencias que separaban la enseñanza conducente al trabajo manual de la reservada a las clases media y alta a la misma altura del período de escolarización (entre lo que ellos denominan las redes primaria-profesional y secundaria-superior)[89]. Es fácil ver la significación clasista del grado diferente de arbitrariedad en la organización del horario escolar entre la enseñanza primaria y secundaria, siendo como es la primera la única escolarización que reciben la gran mayoría de los trabajadores.

En términos más amplios que los del horario escolar o la jornada laboral, el trabajador y el estudiante se encuentran en una relación similar con la estructura de relaciones sociales constituída por la empresa o la escuela. El paso de la subsunción formal a la subsunción real del trabajo en el capital se cifra en que éste, en vez de limitarse a reclamar una mayor producción —una mayor jornada— para obtener más plusvalor absoluto, pasa a organizar a su antojo el modo de producir, el modo de producción capitalista específicamente hablando, para obtener así más plusvalor relativo. Es en este punto donde surge la alienación del trabajador respecto del proceso de trabajo, no ya sólo de los medios de producción o el producto. A partir de ese momento, el trabajador se inserta en el proceso de trabajo como algo ya dado, predeterminado, sobre lo cual su capacidad de influencia es nula. De manera análoga está ya dada y predispuesta la organización de la escuela para el alumno, privado de la capacidad de crearla o modificarla. Cuando el alumno accede al aula, ya han sido determinados todos los aspectos de lo que será su experiencia escolar: la configuración del espacio, la distribución del tiempo, la gama de materiales utilizables, la disposición que se puede hacer de los mismos, la estructuración y clasificación de los estudiantes en grupos, la estructura jerárquica y el reparto de competencias en el centro, lo que debe

[89] *Cf.* Ch. Baudelot y R. Establet, *La escuela capitalista en Francia*, Siglo XXI, Madrid, 2.ª edición, 1976, cap. III, 1. I.

ser enseñado y aprendido, el modo en que habrá de serlo, etc. Sería ingenuo pensar que esta predeterminación del contexto institucional es inseparable de la vida misma de cualquier institución, incluso de la institución escolar en particular. Piénsese, por ejemplo, en la experiencia de Summerhill —por citar sólo la más conocida— donde los niños disponen libremente de su tiempo y organizan la mayor parte de sus actividades y relaciones, o en las universidades medievales, en las que los estudiantes se organizaban como corporación, acudían a las clases con armas y podían permitirse multar a los profesores cuando no se sabían la lección o les aburrían.

Con el tránsito de cualquier modo de producción anterior al modo de producción capitalista, el énfasis pasa del valor del uso al valor de cambio, del trabajo concreto al trabajo abstracto, de la calidad del trabajo al tiempo de trabajo. El artesano medieval podía todavía interesarse por su trabajo sobre todo en términos de calidad; el obrero sólo puede hacerlo, tal como lo hace el capitalista, en términos de tiempo, aunque el uno para disminuirlo y el otro para aumentarlo. Este deslizamiento del énfasis también tiene lugar en la educación. Se manifiesta, en primer lugar, en la organización global y al detalle de la enseñanza en períodos fijos, a semejanza de los ciclos de producción. Igualmente, no debe pasarse por alto la homogeneidad en la duración de estudios de tipo muy diferente, lo que equipara su coste de producción y aproxima su valor de mercado. Así, en nuestro sistema educativo, un técnico auxiliar, cualquiera que sea su especialidad, necesita dos años de formación profesional, un técnico especialista tres más y un técnico diplomado otros tres; cualquier título de graduado medio exige tres años, de licenciado cinco (salvo excepciones aisladas, como los estudios de medicina) y de doctorado siete (toda nueva carrera, antes de que le sea otorgada el acta de nacimiento, pasa por una denodada pugna por alargarse lo suficiente para reclamar un valor equivalente). Apple y King ya llamaban la atención, como hemos visto, sobre el hecho de que en la enseñanza preescolar importase más el hacer la tarea y hacerla en el tiempo preestablecido que el hacerla bien. Las calificaciones, teóricamente, tienen precisamente la función de medir la calidad del trabajo realizado, pero esto sólo parcialmente es así: de hecho, al calificar el maestro mide otras muchas cosas, entre ellas el esfuerzo —es decir, el tiempo de trabajo abstracto—, particularmente los maestros y profesores progresistas que no quieren primar las diferencias anteriores a la escuela. Si lo importante fuera la calidad, en vez de la cantidad, no serían los maestros y profesores, sino tribunales *ad hoc*, los encargados de evaluar a los alumnos. (De hecho, donde existen, estos tribunales se sitúan en las fronteras entre la educación y el mundo del trabajo, o entre niveles fuertemente diferenciados de la educación: piénsese en los exámenes de nivel O y nivel A británicos, el *Abitur* alemán, la *agrégation* francesa o las reválidas, las pruebas de selectividad y los exámenes de grado españoles.) La pedagogía por objetivos —programación— y los materiales didácticos empaquetados para uso de profesores y estudiantes también fa-

vorecen un tratamiento cuantitativo de la enseñanza y el aprendizaje. Una expresión indirecta de este deslizamiento, en fin, puede verse en la dudosa costumbre de los sociólogos de medir la educación por el número de años, incluirla en ecuaciones lineales, etc.

En la fase de subsunción formal del trabajo en el capital, éste no ejerce todavía ninguna autoridad directa sobre el proceso productivo, limitándose generalmente a suministrar los materiales y los instrumentos de producción al principio del proceso y recoger los productos al final, o a poner a los artesanos bajo un mismo techo. En la fase de la subsunción real, en cambio, el capitalista pasa a ser quien decide cómo se produce, quién interviene en cada fase de la producción, cómo se organiza la cooperación de los trabajadores, con qué ritmos se trabaja, etc. Su autoridad se ejerce entonces directamente dentro y a lo largo de todo el proceso productivo, instaurándose lo que Marx denominaba el despotismo de la división manufacturera del trabajo (la división del trabajo en el interior del taller). El capital puede ejercer su autoridad en persona o, si lo prefiere o si así lo requieren las dimensiones y la complejidad de la explotación, a través de una pirámide de delegados (lo que también sirve para que las relaciones de producción presenten una estructura más difusa, menos polarizada y antagónica). Las líneas de autoridad y jerarquía que atraviesan la escuela, desde la dirección de cada centro hasta los alumnos, pasando por los profesores, reproducen la existencia de una jerarquía similar en la empresa. En la escuela, el niño aprende a aceptar una autoridad externa, impuesta, distinta de la de la familia.

En la producción, o más específicamente en el modo de producción capitalista, el trabajador no se limita a entregar su esfuerzo, sino que somete su voluntad, reprime su creatividad y contiene sus emociones para adaptarse a las tareas marcadas y el ritmo establecido. Pues bien, es en la escuela donde los niños aprenden por vez primera a someterse a rutinas institucionales con independencia de sus necesidades, inclinaciones, disposiciones y deseos, incluso cuando éstos guardan una relación directa y positiva con el trabajo escolar. Apple y King, en el estudio ya citado, llegaron a la conclusión de que los aspectos que se premiaban en las primeras semanas de la educación preescolar eran aspectos tales como la diligencia, la persistencia, la obediencia y la participación en las tareas colectivas, pero no la perfección en el trabajo ni la ingeniosidad o la creatividad [90].

La división capitalista del trabajo tiene también su correlato en la educación. Así como el proceso de producción social estalla en mil parcelas distintas entre los distintos centros de producción y dentro de cada uno de ellos, los conocimientos escolares se fraccionan incesamente para seguir, aunque sea con un notable retraso, la evolución de la división del trabajo productivo. La misma polarización que se da en el mundo del trabajo entre la universalidad creciente de la producción social y la unilateralidad cada vez más restrictiva del trabajo del obrero o incluso del taller aislados, se da en la educación entre la constante ampliación del conocimiento humano y la castrante especialización de los estudios. (El ingeniero que ignora todo de la literatura y el humanista que no sabe nada de las ciencias, el obrero cuya biblioteca se reduce a enciclopedias vendidas a domicilio y el titulado superior incapaz de arreglar un grifo, forman ya parte del folklore popular). Así como la unidad del proceso productivo que conduce a una mercancía acabada solamente existe para el capital, no para el «obrero parcial», y así como la unidad de la producción social no existe siquiera para los capitalistas, sino que solamente se manifiesta indirectamente a través del juego ciego de las fuerzas del mercado; así, la unidad e interrelación de los diversos campos del conocimiento se sitúa en lo fundamental fuera de la experiencia tanto del estudiante como del enseñante. En la división del trabajo escolar, el estudiante experimenta por primera vez, por activa o por pasiva, que la unidad de las distintas parcelas del conocimiento solamente existe fuera de su alcance, en una entidad exterior, en el sistema escolar, o incluso más allá de éste, en su aplicación al sistema productivo, tal como mañana la unidad de los distintos trabajos aislados solamente existirá en las manos del capitalista que organiza globalmente la producción de la mercancía y el carácter social de las mercancías sólo podrá manifestarse a través del mercado. El estudiante se entrena, por así decirlo, para encajar en su casilla sin preguntarse por lo que le rodea y aceptando de antemano que no es asunto suyo, por no decir que es incognoscible. Como se ha dicho muchas veces, la enseñanza evoluciona en el sentido de que cada uno de nosotros sepa cada vez más de cada vez menos,

Pero, más importante que esta especialización que corta el trabajo y el saber a lo largo de líneas verticales, es, a efectos de lo que aquí nos interesa, la división a lo largo de una línea horizontal que supone la escisión entre trabajo manual y trabajo intelectual, entre mano y cerebro. En propiedad, no existen trabajos estrictamente intelectuales ni estrictamente manuales, sino tan sólo trabajos que son predominantemente una cosa u otra. El más simple de los trabajos manuales conlleva en algún grado atención, premeditación y voluntad, mientras el más puro (perdónense los adjetivos obviamente sesgados) trabajo intelectual exige al menos un cierto esfuerzo físico. Es demasiado fácil identificar trabajo intelectual con escuela, y desde esta perspectiva no puede llegar a captarse realmente el papel de la escuela en la reproducción de la división del trabajo. Para mejor comprender la importancia que daba Marx a la división entre trabajo manual e intelectual es preciso remontarse a su idea general del trabajo humano. A diferencia de la mejor abeja, explicaba Marx, el peor albañil tiene, ya antes de poner manos a la obra, una representación en la cabeza de lo que va a producir con los materiales y medios a su disposición. Dicho de otro modo, el trabajo humano es una unidad de concepción y ejecución, mientras las labores más complejas de los ani-

[90] M.W. Apple y N.R. King, *op. cit.*, pp. 48-49.

males no pasan de ser mera ejecución. Ahora bien, esa unidad puede romperse de modo que las funciones de concepción o planificación recaigan sobre unas personas mientras las de ejecución o realización lo hacen sobre otras. Lo dramático de la división manufacturera del trabajo no es que los obreros no lean a Hegel, sino que progresivamente se vacía su trabajo de cualquier aspecto creativo convirtiendo todas las funciones de concepción en monopolio de la dirección, o sea del capital. Los primeros movimientos en esta dirección fueron la división manufacturera del trabajo y la introducción de las máquinas, pero los avances más importantes han venido de la mano de la «dirección científica» [91] (mal llamada —traducida— «organización científica del trabajo», pues ni el mismo Taylor tuvó jamás semejante pretensión) y la automatización parcial y total [92]. Este proceso ha afectado tanto a los trabajos industriales y de servicios tradicionales como a los pretendidamente intelectuales trabajos de oficina (teclear en una máquina o copiar recibos son tareas que exigen menos formación y bastante menos gasto de energía cerebral que construír una silla completa o cultivar adecuadamente un huerto, aunque estas últimas cosas no se aprendan necesariamente en escuelas), y empieza a afectar a los trabajos de investigación, desarrollo, diseño, control de la mano de obra, etc.

El trabajo escolar, decíamos hace un instante, es generalmente considerado como un trabajo intelectual, pero, si atendemos a la distinción entre concepción y ejecución, salta a la vista que se trata primordialmente de un trabajo de ejecución. La mayor parte del trabajo escolar está compuesta de aprendizaje memorístico, procesos rutinarios y tareas repetitivas. La concepción de dicho trabajo es algo que queda en principio en manos de los enseñantes, aunque progresivamente va desplazándose a manos de las autoridades y de los fabricantes de mercancías educativas. Esto es especialmente cierto en la enseñanza primaria y sólo empieza a dejar parcialmente de serlo en niveles superiores de la educación. Un dictado, obviamente, no es lo mismo que una redacción o una disertación, ni un ejercicio de cálculo es igual que un problema, ni el aprendizaje de memoria de la lista de los reyes godos equivale a la interpretacción de las causas de las guerras mundiales, cualquiera que sea ésta. No solamente tienen distinto valor propedéutico y pedagógico, sino que expresan relaciones distintas entre los estudiantes y el conocimiento, formas de trabajo escolar diversas: en suma, relaciones sociales diferentes. A Baudelot y Establet, de nuevo, corresponde el mérito de haber señalado, al estudiar la escuela francesa, esas diferentes relaciones en el conocimiento entre los alumnos de los canales literarios y los canales prácticos [93]; y, como antes,

[91] Véase Frederick Winslow Taylor, *Management científico*, Oikos-Tau, Barcelona, 1969.

[92] Véase H. Braverman, *op. cit.* También James R. Bright, *Automation and management*, Boston, 1958.

[93] Véase Ch. Baudelot y R. Establet, *loc. cit.*

debemos subrayar el marchamo clasista de esa diferencia desde el momento en que los dictados, los ejercicios de cálculo o la historia aprendida de memoria, simples ejemplos entre otros muchos posibles, son característicos de la enseñanza primaria, única enseñanza de la mayoría de los futuros trabajadores manuales, a diferencia de la secundaria y la superior, garantizadas a los vástagos de las clases altas. Cada clase practica así un trabajo escolar análogo a la función que luego le corresponderá en el trabajo productivo.

No obstante, y aunque más o menos restingido a funciones de ejecución, el trabajo escolar es en lo fundamental, efectivamente, trabajo intelectual. Se diría entonces que incluso los futuros trabajadores manuales tienen, gracias a la escuela, la fortuna de hacer la experiencia del trabajo intelectual, que debido a la ampliación de la escolaridad obligatoria y a las reformas comprehensivas esta experiencia dura cada vez más años y que, por consiguiente, no hay que lamentarse si, al cabo de un largo período, unos muestran disposiciones y capacidades adecuadas a las exigencias de un trabajo intelectual ulterior mientras que otros se muestran más adecuados para el trabajo manual. Si esto fuera tan simple cabría en todo caso preguntarse por qué la escuela no imparte principalmente destrezas manuales y rechaza a los poco capaces o poco dispuestos hacia trabajos intelectuales que serían peor pagados; pero el hecho es que la escuela, en la medida en que pinta algo —que, por cierto, no es mucho— en la distribución de las oportunidades sociales, envía a la mayor parte de la gente hacia trabajos manuales —o hacia la formación profesional— sin preocuparse lo más mínimo de comprobar previamente su capacidad para los mismos. La realidad, empero, es que la escuela no ofrece sino una caricatura de trabajo intelectual en forma de aprendizaje libresco, memorístico, desligado de la realidad, sin perspectivas de aplicación, etc. El alumno que se identifica con las metas que le propone la escuela no está más motivado por los aspectos intrínsecos del trabajo escolar que el que rechaza aquéllas. Se identifica con la escuela, sus objetivos y sus procedimientos porque acepta o es llevado a aceptar el sistema de recompensas externas que se le propone, incluidas las más etéreas: sus padres dan gran importancia a las notas, ellos y él valoran altamente la cultura escolar, unos y otro relacionan los resultados escolares con las futuras oportunidades sociales, etc. El rechazo del insípido trabajo escolar, en cambio, tiende a manifestarse temprana y primariamente como exaltación del trabajo manual, incluso en su forma capitalista —o por lo menos en la forma en que lo imaginan los escolares—, y disgusto por el trabajo intelectual *tout court*. Así, en ausencia de estímulos extraescolares suficientemente poderosos, los escolares son conducidos hacia el trabajo manual a través de una experiencia nefasta de trabajo «intelectual», lo que no deja de ser una preparación indirecta y quizá tortuosa, pero tan eficaz como real, en las relaciones sociales de producción. (Algo muy similar a lo dicho concluye Paul Willis en un excelente trabajo etnográfico sobre la sub-

cultura antiescolar de la clase obrera y su interacción con la institución escolar.)[94]

Las formaciones socioeconómicas en general, y la sociedad capitalista en particular, se configuran en torno a sus relaciones sociales de producción y cambio. Hasta aquí hemos venido ocupándonos de las relaciones de producción. Ahora lo haremos de las de cambio. Argumentaremos que en la escuela existe: a) un discurso ideológico oficial importado de la vena iusnaturalista que era y es la expresión ideológica del mercado; b) la configuración de una esfera distintiva en las relaciones sociales de la educación que reproduce las relaciones sociales de cambio en la economía; y c) una articulación entre los procesos de selección y socialización en la educación similar a la existente en las relaciones económicas entre mercado y producción.

El mercado está en la base del discurso ideológico pretendidamente igualitario de la sociedad burguesa. En él, los poseedores de mercancías se presentan como sujetos de iguales derechos y obligaciones que intercambian entre sí valores equivalentes. Cada uno acude con su producto a la plaza y las leyes de la oferta y la demanda se encargan de decirle si ha empleado su trabajo en algo útil o inútil, si ha invertido más, menos o exactamente el trabajo socialmente necesario en la producción. Reglas y medidas son comunes para todos, y no hay otras desigualdades que las imputables a cada cual, pues la recompensa individual recibida por cada uno se fija de modo acorde con su contribución, la cual a su vez depende de su esfuerzo, su ingeniosidad, etc. Como el mercado es transparente, las ventajas ocasionales adquiridas por algunos debido a la casualidad o a nuevos procedimientos de producción tienden a generalizarse rápidamente a todos. El mercado, por consiguiente, garantiza a todos la igualdad de partida, la igualdad de oportunidades, e incluso tiende a garantizar la igualdad de resultados, aunque se trate de una igualdad lograda cíclicamente a través de la constante superación de rupturas recurrentes. La circulación, como afirmaba Marx, es la esfera por excelencia de los derechos humanos innatos: en ella imperan la libertad y la igualdad, aun a pesar de la propiedad y de Bentham. El discurso ideológico de la educación y el saber corre desde hace mucho tiempo paralelo al del mercado. Ya en el Renacimiento, dinero y saber representaron los dos arietes meritocráticos contra la sociedad estamental, y el prolegómeno oficial de la Revolución Francesa fue el discurso democrático-cultural de la Ilustración, no la defensa de los dividendos frente a los impuestos. En las sociedades occidentales, o en general en las sociedades capitalistas actuales, el mercado y la educación forman por igual la base material del discurso meritocrático, si bien el primero pierde credibilidad mientras la segunda ve aumentar las exigencias que se ciernen

[94] *Cf.* P. Willis, *op. cit.*

sobre ella. Esto lo expresa muy bien Jürgen Habermas: «De acuerdo con una idea burguesa que ha permanecido constante desde los comienzos del moderno derecho natural, hasta llegar al derecho electoral contemporáneo, las recompensas sociales deben distribuirse de acuerdo con el rendimiento de los individuos: el reparto de las gratificaciones debe ser isomorfo respecto del modelo de los diferenciales de rendimiento de todos los individuos. Condición de ello es que todos participen, con iguales oportunidades, en una competencia regulada de tal modo que puedan neutralizarse las influencias externas. El mercado era, precisamente, un mecanismo de asignación de esa índole; pero desde el momento en que aun las grandes masas de la población han advertido que en las formas del intercambio se ejerce también una coacción social, el mercado pierde credibilidad, como mecanismo de justicia del rendimiento, en cuanto a la distribución de oportunidades de vida conformes al sistema. Por eso en las recientes versiones de la ideología del rendimiento el éxito en el mercado es reemplazado por el éxito profesional, procurado por la educación formal»[95].

La escuela, efectivamente, pretende en su discurso presentarse como una institución que garantiza la igualdad de oportunidades al tratar a todos por igual. Es cierto que hay clases sociales, niveles culturales o subculturas distintas, familias de este tipo o del otro, pero todo eso queda fuera de la escuela, que trata a los niños de manera idéntica. Periódicamente se comprueba que, de todos modos, las clases sociales atraviesan normalmente la escuela como si tal cosa, que ahí no se hace sino elegir a los ya elegidos (Bourdieu y Passeron), pero entonces la escuela hace acto de contricción, se estira por delante, se alarga por detrás, se reforma por el medio y promete conseguir pronto lo hasta entonces nunca visto[96]. De acuerdo con el discurso ideológico escolar, puestos todos los niños en el mismo punto de partida y dotados de los mismos medios, sus realizaciones diferentes dependerán solamente de sus particulares capacidades, disposiciones, motivaciones, vocaciones y elecciones. Si alguno parte con desventaja en la carrera por factores extraescolares —familiares, culturales, sociales...—, la escuela no se arredra en ofrecerse a «compensarlos». No en vano las teorías más típicamente burguesas de la sociedad, como el funcionalismo sociológico o el liberalismo económico, que primero vieron en el mercado la panacea, han terminado por encontrar en la escuela el mecanismo de asignación por excelencia. (Por ejemplo, los parsonianos y los defensores de la teoría de la modernidad, en sociología, y los teóricos del «capital humano», en economía)[97].

[95] Jürgen Habermas, *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*, p. 102; traducción de José Luis Echeverry, Amorrortu, Buenos Aires, 1975.

[96] Sobre esto véase Ch. Baudelot y R. Establet, *op. cit.*, pp. 266-279: «La planomanía».

[97] Véase Papagiannis, Klees y Bickel, *op. cit.* Sobre el capital humano, véanse Theodore W. Schultz, *La inversión en capital humano*, y, como crítica general, Samuel Bowles y Herbert Gintis, *El problema de la teoría del capital humano: Una crítica marxista*, ambos en *Educación y Sociedad*, 1, verano de 1983.

El mercado no es simplemente un discurso ideológico: es también, y antes que nada, una esfera de relaciones sociales reales en la que se constituye un nivel de igualdad formal, pero no por formal menos existente. De la misma manera que en la economía la igualdad, negada en la esfera de la producción, existe en un modo abstracto —y aquí abstracto quiere decir con independencia de la desigualdad imperante en la esfera de la producción— en la esfera de la circulación, en la escuela existe —o tiende a existir— esa igualdad de tratamiento a los alumnos, o esos derechos escolares iguales, que ignoran sus diferencias extraescolares. Y es esa combinación de igualdad y desigualdad la que convierte el tratamiento igual en desigual, tanto en la circulación como en las oportunidades escolares, realizando el viejo principio de *summum ius, summa injuria*. Cuando en el mercado se enfrentan el poseedor de la fuerza de trabajo, obligado a venderla por estar desposeído de los medios de producción, y el poseedor de éstos, el capitalista, lo que formalmente —y realmente, en términos de la circulación— es una relación entre iguales que intercambian valores equivalentes, se constituye en una relación de desigualdad que permite al segundo explotar el trabajo del primero y obtener finalmente un valor superior al desembolsado. En la escuela, de manera análoga, el sometimiento a un tratamiento igual de alumnos que parten de posiciones extraescolares —pero no irrelevantes de cara a la escuela— desiguales, se convierte en un tratamiento en definitiva desigual, es decir, en un modo de perpetuar la desigualdad ante las oportunidades escolares.

Es esta combinación de igualdad formal y desigualdad real, y no ninguna de ellas por separado, lo que caracteriza tanto a la sociedad capitalista como a su escuela. O, dicho de otro modo, tanto en una como en otra, sobre la base de la desigualdad real imperante, la igualdad sólo puede constituírse como igualdad formal.

Y es esta combinación la que experimentan —sin conciencia plena, pero con plenos efectos sobre su conciencia— los alumnos y estudiantes. Con independencia de que incluso las versiones descafeinadas de la igualdad sean en realidad falsas, no existan siquiera como tales, niños y jóvenes interiorizan y aprenden en la escuela que la igualdad debe ser pensada como igualdad de partida o de oportunidades, no de resultados. Aprenden, sobre todo, que la igualdad no debe ser algo que todo lo invada, sino algo estrictamente restringido a una esfera separada, a la superficie de las relaciones sociales: a los derechos iguales o los patrones de evaluación comunes hoy en la escuela, y a la esfera política —mejor decir: electoral— y a la circulación mañana. Se prepara así a buenos ciudadanos dispuestos a cambiar un día de voto por cuatro o cinco años de impotencia y a buenos obreros que creen que vender su fuerza de trabajo es una operación de la misma índole que comprar un traje.

La circulación, en fin, se constituye, afirmaba Marx, en un velo que oculta el mundo de la producción. Casi toda la teoría —la ideología— de los economistas está basada en esta ocultación, que permite explicar —justificar— la realidad de los monopolios partiendo de las pequeñas transacciones entre dos náufragos. La temática de la igualdad de oportunidades educativas, o sea el nivel de igualdad formal de la educación, tiende también a ocultar sus aspectos productivos, sus funciones de socialización y socialización diferencial, así como las relaciones de poder imperantes dentro de la escuela. No es casual que la mayor parte de las investigaciones sociológicas enfoquen la escuela como una institución de selección y certificación, es decir, como mercado educacional. Pero no es sólo para los sociólogos, sino también y sobre todo para los alumnos —y para los profesores, los padres, etc.— para quienes las funciones de selección de la escuela ocultan sus funciones de producción (producción de destrezas, de conciencias y, primordialmente, de comportamientos).

Fue Louis Althusser quien primero abrió una brecha desde la que sería posible buscar la función de reproducción de las relaciones sociales de producción en las relaciones sociales de la educación o, para emplear su propia terminología, en las *prácticas* escolares. En *Ideología y aparatos ideológicos de Estado (Notas para una investigación)*[98], escrita a la altura de 1970, Althusser, interrogándose sobre los mecanismos de reproducción de las relaciones sociales de producción, escribía: «En resumidas cuentas, ¿qué se aprende en la escuela? Se llega más o menos lejos en los estudios, pero de todos modos se aprende a leer, a escribir, a contar. Así, pues, algunas técnicas y bastantes cosas más todavía, incluídos algunos elementos (que pueden ser rudimentarios o, por el contrario, profundos) de "cultura científica" o "literaria" directamente utilizables en los diferentes puestos de la producción (una instrucción para los obreros, otra para los técnicos, una tercera para los ingenieros, una última para los cuadros superiores, etc.). Se aprenden, por tanto, ciertas "habilidades".

«Pero al mismo tiempo, y también con ocasión de estas técnicas y estos conocimientos, se aprenden en la escuela las "reglas" del buen comportamiento, es decir, de la adecuada actitud que debe observar, según el puesto que está "destinado" a ocupar, todo agente de la división del trabajo: reglas de la moral, de la conciencia cívica y profesional, lo que, hablando claramente, significa reglas del respeto de la división técnico-social del trabajo y, en definitiva, reglas del orden establecido por medio de la dominación de clase (...)

«Para enunciar este hecho en un lenguaje más científico, diremos que la reproducción de la fuerza de trabajo exige, no sólo una reproducción de su cualificación, sino también, y simultáneamente, una reproducción de su sumisión a la ideología dominante. (...)

[98] Louis Althusser, «Ideología y aparatos de ideológicos de Estado (Notas para una investigación)», en L.A., *Posiciones*, Anagrama, Barcelona, 1977, pp. 69-125 (traducción de Albert Roies).

«En otras palabras, la escuela (...) enseña ciertas "habilidades", pero *mediante formas que aseguran el sometimiento a la ideología dominante, o bien el dominio de su "práctica"*». [99] (El subrayado es nuestro.)

Althusser trata entonces de enmarcar esto dentro de una teoría general, la teoría de los aparatos idológicos de Estado. Distingue, afirmando que ésa es *la* teoría marxista del Estado, entre poder del Estado y aparato del Estado. La conquista del primero es el objetivo de la lucha de clases, y a través del segundo ejercen las clases dominantes su dominación. Distingue además entre aparatos represivos y aparatos ideológicos del Estado. Ambos tienen funciones represivas e ideológicas, pero son clasificados según de qué tipo sean sus funciones esenciales.

«Designamos por Aparatos Ideológicos de Estado cierto número de realidades que se presentan de modo inmediato al observador en forma de instituciones diferenciadas y especializadas (...) Con todas las reservas (...) podemos, de momento, considerar como Aparatos Ideológicos de Estado las instituciones siguientes: el AIE religioso (el sistema de las diferentes iglesias), el AIE escolar (el sistema de las diferentes "Escuelas", públicas y privadas), el AIE familiar, el AIE jurídico, el AIE político (el sistema político, con los diferentes Partidos), el AIE sindical, el AIE de la información (prensa, radio, televisión, etc.), el AIE cultural (letras, bellas artes, deportes, etc.)» [100].

El aparato represivo asegura mediante la represión las condiciones adecuadas para el funcionamiento de los aparatos ideológicos: es, por así decirlo, la línea última de defensa. Pero la dominación cotidiana, y en general la estabilidad a lo largo del tiempo de la dominación de clase, se asegura por medio de los aparatos ideológicos. «Hasta donde alcanza nuestro conocimiento, *ninguna clase puede detentar de forma duradera el poder del Estado sin ejercer al mismo tiempo su hegemonía sobre y en los Aparatos Ideológicos de Estado*» [101]. Debido a ello, los AIE son a la vez el objeto y el escenario de la lucha de clases.

A lo largo de la historia, las clases dominantes han creado, transformado y suprimido aparatos ideolólogicos de Estado, y los mismos aparatos no han jugado siempre idéntico papel. Entre los diversos aparatos ideológicos, siempre hay alguno que juega un papel dominante. En la Edad Media, el aparato ideológico dominante fue la iglesia, o mejor el par familia-iglesia; bajo el capitalismo lo es la escuela, o el par familia-escuela.

Cada uno de los aparatos ideológicos realiza, según Althusser, una ideología —religiosa, moral, jurídica, etc.—, y la unidad de todas ellas es garantizada por su sumisión a la ideología dominante. Pero hay

[99] *Ibíd.*, pp. 74-75.
[100] *Ibíd.*, pp. 84-85.
[101] *Ibíd.*, p. 88.

más: en cada uno de esos aparatos, la ideología tiene una existencia material. «Una ideología existe siempre en un parato, y en su práctica, o sus prácticas» [102]. «Nosotros hablaremos de actos insertos en *prácticas*. Y *además* indicaremos que estas prácticas están reglamentadas por *rituales* en los que dichas prácticas se inscriben, en el interior de la *existencia material de un Aparato Ideológico*» [103]. «Por lo tanto diremos, considerando un solo sujeto (tal o cual individuo), que la existencia de las ideas en las que cree es material, en tanto que sus ideas son sus actos materiales, insertos en prácticas materiales, reglamentados por rituales también materiales definidos por el Aparato Ideológico material del que dependen las ideas de dicho sujeto» [104]. «Ocurre, pues, que el sujeto actúa en tanto que es activado por el sistema siguiente (enunciado en su orden de determinación real): la ideología existente en un Aparato Ideológico material, y que prescribe las prácticas materiales reglamentadas por un ritual material; dichas prácticas existen en los actos materiales de un sujeto que obra con plena consciencia, según su creencia» [105].

Hay varios aspectos de la teoría althusseriana de los aparatos ideológicos contra los que tenemos cosas que objetar. En primer lugar, la distinción entre poder y aparato del Estado no pasa de ser una traducción de la distinción entre gobierno —o, mejor, como dicen los norteamericanos, «administración», que es un concepto más amplio— y Estado. Pero si la distinción entre Estado y gobierno es funcional, la separación de los conceptos poder y aparato del Estado casa muy mal con un análisis marxista. El aparato del Estado es precisamente, en lo fundamental, una serie de relaciones de poder, y considerarlo al margen de éstas es sustituir el análisis dialéctico y relacional por una hipóstasis sin vida. (Curiosamente, el análisis de Althusser ha servido para justificar toda suerte de prácticas políticas. Puesto que la regularidad de la dominación de clase se basa en los aparatos ideológicos, habría que comenzar por destruir éstos, aseguraban sectores mao-althusserianos: ¡Destruyamos la universidad!, etc. Puesto que la dominación de clase se basa en la *hegemonía* —ideológica— dentro de los aparatos ideológicos, el reformismo podía proponer como paso previo a la conquista del poder e incluso del gobierno una «larga marcha a través de las instituciones» (no la de Rudi Dutchske, por cierto) hasta lograr una «contrahegemonía» en los aparatos [106]; y como fuera de los «aparatos» sólo quedaba el «poder», podía confundir el acceso al gobierno con la conquista del poder. Entre sus múltiples virtudes, además, este análisis daba sentido al acceso al funcionariado de la generación de mayo del 68.)

[102] *Ibíd.*, p. 107.
[103] *Ibíd.*, pp. 108-109.
[104] *Ibíd.*, p. 109.
[105] *Ibíd.*, p. 110.
[106] La versión más grosera de la teoría y de ésta su interpretación puede encontrarse en Santiago Carrillo, *Eurocomunismo y Estado*, Crítica, Barcelona, 1977.

En segundo lugar, la caracterización como aparatos *de Estado* de cosas tan dispares como la familia o los sindicatos, la escuela o los partidos, etc., si bien tiene la cualidad de llamar la atención sobre las funciones ideológicas —aunque hubiera sido mejor hablar de su integración en la economía capitalista y el orden burgués— de todas estas instituciones, algunas de ellas con pretensiones distintas, rompe con la saludable distinción entre sociedad civil y Estado presente en casi todos los clásicos de la teoría política (Hobbes, Locke, Rousseau, etc., con distintos sentidos) y mantenida por Marx y esencial para el análisis marxista del Estado [107]. Por lo demás, con los mismos criterios con que se incluye entre los AIE a la familia o a los sindicatos podrían incluirse también la producción y el intercambio capitalistas, ampliamente regulados por el derecho civil, mercantil, financiero-tributario e internacional.

Precisamente esto nos conduce a la tercera objeción, la más importante. Si hemos de hacer caso a Althusser, entre las instancias productoras de ideología se encuentran prácticamente todas las instituciones menos las relaciones de producción y cambio. Sin embargo, es precisamente aquí donde Marx cifraba el origen de la ideología, no en el sentido de que las relaciones de producción y cambio constituyan un «piso» —la infraestructura— sobre la cual se eleva otro —la superestructura— [108] que es el que propiamente produce ideología, sino en el de que esas relaciones de producción y cambio, invertidas en la realidad, producen directamente falsa conciencia, ideología [109]. En buen marxista, el papel de los aparatos ideológicos de Althusser se limitaría a reforzar la acción prioritaria y más consistente de las relaciones cotidianas de producción y cambio sobre los sujetos inmersos en ellas. No es extraño que Althusser haya tenido que saltarse algunos capítulos de *El capital* y los escritos juveniles de Marx [110], pues la elusión del papel generador de ideología de las relaciones de producción y cambio lo aleja del análisis marxiano de la ideología y lo acerca al análisis durkheimiano de la conciencia social [111].

También cabría objetar contra la forma en que Althusser formula el «orden de determinación real» (véase poco más arriba) en que el sujeto es activado por los aparatos, orden confuso e idealista que recuerda la teoría hegeliana del Estado y la teoría burguesa del derecho, pero esto llevaría demasiado espacio. Insistamos, sin embargo,

[107] *Cf.* K. Marx, *La cuestión judía*, en K. Marx, A. Ruge, *Los anales franco-alemanes*, Martínez Roca, Barcelona, 1970, pp. 223-257; *Crítica de la filosofía del Estado de Hegel*, «Critique of Hegel's Doctrine of the State», *Early Writings*, Penguin, Harmondsworth, 1975, pp. 57-198. Véase también nuestro capítulo II.

[108] Louis Althusser, *op. cit.*, pp. 76-77.

[109] Véanse los capítulos II, IV y V.

[110] Véase Althusser *et al.*, *Lire le Capital*, Maspero, París, 1969, tomo I.

[111] Sobre este punto, véanse Jacques Rancière, «On the theory of ideology», *Radical Philosophy*, 7, 1978, pp. 2-10; Sheelagh Strawbridge, «Althusser's theory of ideology and Durkheim's account of religion: An examination of some striking parallels», *Sociological Review*, 30, 1, 1982, pp. 125-140.

en que, con todos sus posibles defectos, el análisis de Althusser tiene el valor de haber llamado la atención sobre lo que él llama la materialidad de la ideología y nosotros preferíamos denominar relación causal entre las relaciones y prácticas sociales en otras instituciones que la producción y el cambio, y la ideología en sentido estricto —las ideas—.

Baudelot y Establet, en *La escuela capitalista en Francia*, hicieron una excelente estudio del papel de la escuela en la reproducción estructural de la división del trabajo y las clases sociales y, aunque no exploraron a fondo el terreno que nosotros tratamos de desbrozar ahora, apuntaron, en un apartado denominado «De las diferencias sistemáticas» [112], elementos —algunos de ellos ya aludidos aquí— indispensables para el análisis de las relaciones sociales de la educación (al menos la organización de la institución escolar y la relación de los alumnos con el saber escolar).

Rachel Sharp, en *Knowledge, ideology and the politics of schooling*, ha desarrollado también un enfoque que conduce inequívocamente a poner el énfasis en las relaciones sociales de la educación. Sharp parte de distinguir entre lo que denomina «ideologías teóricas» (los sistemas teóricos abstractos) y lo que Althusser llama «ideologías prácticas» o Volosinov «ideologías conductuales» [113]. El término «ideologías prácticas» invoca «un modo socialmente definido de pensar y actuar, una serie de convenciones y supuestos que hacen posible la significación» [114]. La ideología práctica que se realiza en la escuela debe ser subrayada y priorizada por el análisis frente a las ideologías teóricas que en ella se transmiten. «Es en gran medida a través de la ideología práctica que la escuela logra asegurar las condiciones para la acumulación continuada de capital y la reproducción de las relaciones de clase capitalistas. La manera en que están socialmente organizados las escuelas, las aulas y el conocimiento, las prácticas y rutinas materiales a través de las cuales tienen lugar el aprendizaje y la enseñanza proporcionan el contexto socialmente significativo que media cualquier transmisión explícita del conocimiento, los conceptos y las teorías formales» [115].

La escuela somete a los niños a procesos que legitiman y refuerzan el papel del profesor como autoridad central, con capacidad de estructurar la jornada del alumno, definir qué es conocimiento, regular los patrones de interacción y distribuir recompensas; los alumnos desarrollan su trabajo individualmente; se fomentan en ellos la diligencia, la conformidad social y la deferencia hacia la autoridad profesoral; se establecen dicotomías en los estudios que reflejan la jerarquización de los alumnos; puro-aplicado, abstracto-concreto,

[112] Ch. Baudelot y R. Establet, *op. cit.*, cap. III.

[113] Rachel Sharp, *op. cit.*, p. 95. V.N. Volosinov, *Marxism and the philosophy of language*, Seminar Press, Londres, 1973.

[114] R. Sharp, *op. cit.*, p. 96.

[115] *Ibíd.*, pp. 123-124.

especializado-general, académico-vocacional, etc.; conocimiento y vida son arbitrariamente separados, y ésta sólo entra en la escuela en sus formas fenoménicas; consolida la división entre trabajo manual e intelectual, concepción y ejecución; refuerza la creencia liberal en el individualismo y la igualdad de oportunidades, empapando a la gente de una explicación de las jerarquías sociales como funcionales, necesarias e inevitables [116].

Como puede verse, el planteamiento de Sharp se basa en Althusser, pero no precisa de la teoría de los aparatos ideológicos de Estado. En todo caso, la autora deja clara la primacía de las relaciones de producción y cambio: «En una exposición marxista, las condiciones de la reproducción ideológica de la formación social deben ser halladas en la producción misma, y no simplemente fuera de ella. En las rutinas corrientes del proceso laboral, a través del hábito de la sumisión a la autoridad, por ejemplo, se reproducen y refuerzan las ideologías prácticas» [117].

El trabajo más importante llevado a cabo en este terreno es, con mucho, el de Samuel Bowles y Herbert Gintis, particularmente en *Schooling in capitalist America* [118]. Bowles y Gintis han analizado las insuficiencias y contradicciones de las reformas educativas liberales, mostrando que, en última instancia, de la gama de objetivos de los reformadores los que han salido adelante han sido invariablemente los que tenían que ver prioritariamente con el ajuste de la fuerza de trabajo a las relaciones de producción; han mostrado que las sucesivas grandes reformas educativas respondieron siempre a transformaciones en el modo de producción y la estructura de clases del capitalismo; y han sometido a una consistente crítica las ilusiones sobre las virtudes igualitarias de la educación. Pero, sobre todo, han argumentado la correspondencia entre las relaciones sociales en la educación y las relaciones sociales de producción y han documentado abundantemente el papel de la escuela en la conformación en la fuerza de trabajo de rasgos de personalidad y patrones de conducta adecuados a la organización jerárquica de la producción.

Lo que las clases dominantes quieren de la escuela, argumentan Bowles y Gintis, es que produzca fuerza de trabajo y reproduzca las instituciones y relaciones sociales que permiten su traducción en beneficios. «Podemos ser considerablemente más concretos sobre el modo en que las instituciones educativas se estructuran para lograr estos objetivos. Primero, la escuela produce muchas de las cualificaciones técnicas y cognitivas que exige un rendimiento adecuado en el empleo. Segundo, el sistema educativo ayuda a legitimar la desigualdad económica. (...) Tercero, la escuela produce, recompensa y certifica las características personales relevantes para cubrir las distintas posiciones de la estructura jerárquica. Cuarto, el sistema educativo, a través de las distinciones de *status* que fomenta, refuerza la conciencia estratificada que sirve de base a la fragmentación de las clases económicas subordinadas» [119].

La escuela contribuye a integrar a la juventud en el sistema económico a través de la correspondencia estructural (lo que denominan el «principio de correspondencia») entre las relaciones sociales de una y otro. «La estructura de las relaciones sociales en la educación no solamente acostumbra al estudiante a la disciplina del lugar de trabajo, sino que desarrolla los tipos de comportamiento personal, modos de autopresentación, imagen de sí mismo e identificaciones de clase social que constituyen los ingredientes cruciales de la adecuación al empleo» [120]. Las relaciones jerárquicas de la producción se reflejan en la autoridad escolar; la alienación del trabajo lo hace en falta de control del estudiante sobre el contenido y el proceso del aprendizaje y en la motivación mediante recompensas externas (hemos desarrollado esto antes por nuestra cuenta); la fragmentación del trabajo encuentra su reflejo en la competencia escolar institucionalizada.

Pero Bowles y Gintis proponen ir más lejos en este análisis. «La correspondencia de la escuela con las relaciones sociales de producción va más allá de este nivel agregado. Diferentes niveles de educación canalizan a los estudiantes hacia diferentes niveles dentro de la estructura ocupacional y, en correspondencia con ello, tienden hacia una organización interna comparable a los niveles de la división jerárquica del trabajo. (...) En los niveles más bajos de la jerarquía de la empresa se enfatiza la sumisión a normas; en los niveles medios, la fiabilidad y la capacidad de funcionar sin una supervisión directa y continua; y en los niveles altos se subrayan la interiorización de las normas de la empresa. Análogamente, en la educación, los niveles inferiores (primer y segundo ciclos de la enseñanza secundaria) tienden a limitar y canalizar severamente las actividades de los estudiantes. Un poco más arriba en la escala educacional, las escuelas de magisterio y los *colleges* de las comunidades permiten una actividad más independiente y menos supervisión general. En la cúspide, los *colleges* selectos de cuatro años ponen el énfasis en relaciones sociales asimilables a los niveles superiores de la jerarquía de la producción. Por consiguiente, las escuelas mantienen continuamente bajo control a los

[116] *Ibíd.*, pp. 124-126.

[117] *Ibíd.*, p. 97.

[118] Samuel Bowles y Herber Gintis, *Schooling in capitalist America, cit.*; *La meritocracia y el «coeficiente de inteligencia»: una nueva falacia del capitalismo*, Anagrama, Barcelona, 1976; «La educación como cruce de contradicciones en la reproducción de la relación capital-trabajo: Reflexiones sobre el 'principio de correspondencia'», *Educación y sociedad*, 2, otoño de 1983. Samuel Bowles, «Unequal education and the reproduction of the social division of labor», *Review of Radical Political Economics*, 3, otoño de 1971; «Schooling and inequality from generation to generation», *Journal of Political Economy*, mayo-junio de 1972. Herbert Gintis, «Education, technology and the characteristics of worker productivity», *American Economic Review*, 61, 2, mayo de 1971.

[119] Bowles y Gintis, *Schooling in capitalist America, cit.*, pp. 129-130.

[120] *Ibíd.*, p. 131.

estudiantes. Cuando "dominan" un tipo de regulación de la conducta, se les permite progresar al siguiente o son canalizados al nivel correspondiente en la jerarquía de la producción. Incluso dentro de una misma escuela, las relaciones sociales de los diferentes canales tienden a conformarse según distintas normas conductuales» [121].

Además, los autores analizan cuáles son los rasgos personales estimulados por las escuelas basándose en un abundante material empírico. No podemos dar cuenta aquí de las características muestrales y estadísticas de los distintos estudios analizados y empleados en apoyo de la tesis central (en realidad, de una constatación indirecta de la misma, como ellos mismos advierten, pues lo central son las relaciones sociales, mientras los estudios empíricos se refieren fundamentalmente a rasgos de personalidad y patrones de conducta), pero sí dar constancia de la conclusión general: «Los estudiantes son recompensados por mostrar disciplina, subordinación, un comportamiento orientado intelectual y no emocionalmente, y una fuerte laboriosidad independiente de la motivación intrínseca por las tareas. Más aún, estos rasgos son recompensados con independencia de cualquier efecto de la "conducta adecuada" sobre el rendimiento escolar» [122].

---

121 *Ibíd.*, p. 132.
122 *Ibíd.*, p. 40.

CAPÍTULO VIII

EL SECTOR DE LA ENSEÑANZA EN EL MARCO DE LA LÓGICA ECONÓMICA DEL CAPITAL

Hemos venido hablando hasta el momento de la mercancía fuerza de trabajo y hemos indicado que su producción está, en general, sometida a las mismas leyes que la del resto de las mercancías, pero esto no significa que sea sometible al mismo régimen de producción que cualquier otra mercancía. Para que fuera así, sería necesario o bien que la fuerza de trabajo fuera enteramente desgajable del individuo, o bien que fuera enteramente identificable con él. Lo primero es físicamente imposible: no es la fuerza de trabajo separable del trabajador que la posee, sino solamente su uso o consumo por un tiempo determinado. Lo segundo únicamente sería posible en el caso de que el individuo como tal fuera comprable y vendible junto con la totalidad de su fuerza de trabajo o con parte de ella, pero entonces no estaríamos simplemente ante una mercancía, sino de nuevo ante la esclavitud.

En una sociedad de individuos jurídicamente libres e iguales, no es pensable que la fuerza de trabajo se convierta en la mercancía que surge como resultado final de un proceso de producción capitalista, tal como pueden hacerlo una chaqueta o un automóvil. Muchos bienes que antes no eran mercancías han sido convertidos en tales por el desarrollo del capitalismo, y otros tantos que eran cambiados como mercancías pero no producidos en régimen capitalista han pasado a serlo, pero en la producción de la fuerza de trabajo, si los hombres no deben dejar de ser jurídicamente libres, el capital no puede introducirse por la puerta principal, sino tan sólo por la de atrás o por las ventanas.

En ninguno de los procesos que intervienen en la producción y formación de la fuerza de trabajo existe un propietario de todos los elementos que la forman, tal como en la producción de muebles el capitalista puede ser propietario de las materias primas, los medios de producción y la fuerza de trabajo empleada por un tiempo determinado.

Como el modo de producción capitalista no surge ni se apodera

de la sociedad de la noche a la mañana, sino por medio de una evolución lenta, progresiva y desigual, la historia de la formación de la fuerza de trabajo como mercancía es, en gran parte, la historia de la adaptación al capitalismo de múltiples instituciones heredadas de estadios anteriores de la sociedad dominados por otras formas de producción. Pero aquí no vamos a detenernos en este proceso de adaptación, sino que nos centramos ahora en cómo asume el capital social ese sector específico que es la educación —desde el punto de vista económico—, lo que en cierto modo consiste simplemente en extraer un modelo general de la multiplicidad de su historia última. En tanto en cuanto que el modo capitalista de producción se generaliza a lo largo y ancho de toda la sociedad, este modelo de desarrollo resulta ser un modelo válido para el conjunto de la misma.

Teóricamente, podemos distinguir tres momentos: en el primero, la enseñanza forma parte simplemente de las condiciones generales de la producción capitalista pero no es asumida como proceso de trabajo por los capitales particulares; en el segundo, se introduce en la enseñanza el capital, bajo la forma de capital de servicios; en el tercero, se tiende a sustituir el capital de servicio por capital industrial.

«En los estadios menos desarrollados de la producción capitalista», escribe Marx en el libro II de *El Capital*, «las empresas que requieren un período de trabajo prolongado, y por ende un gran desembolso de capital por un lapso considerable, sobre todo si sólo se las puede ejecutar en gran escala, no se llevan a cabo en absoluto de manera capitalista, como ocurre, por ejemplo, con rutas, canales, etc., que se construyen a costa de la comunidad o del Estado (en tiempos antiguos, mediante trabajos forzados, en lo que respecta a la fuerza de trabajo). O bien aquellos productos cuya fabricación requiere un período más prolongado de trabajo sólo son fabricados mínimamente por el propio patrimonio del capitalista. Por ejemplo, en la construcción de casas, el particular para quien se construye la casa le paga, por porciones, adelantos al contratista» [1].

Las dificultades que hemos señalado para la producción de la mercancía fuerza de trabajo por medio de un proceso capitalista no impiden que lo que Marx plantea en el párrafo citado para otros sectores de la producción sea generalizable a la enseñanza. Un capitalista individual puede tener interés y estar dispuesto a asumir directamente una parte de la cualificación de la fuerza de trabajo que emplea o va a emplear, con seguridad la parte más específica que corresponde a las características especiales de la función que esa fuerza de trabajo haya de desempeñar, pero difícilmente tendrá interés en asumir su proceso completo de formación.

Por otra parte, una porción del capital social podría dedicarse precisamente a explotar ese proceso concreto que es la cualificación de

[1] K. Marx, *El Capital*, libro II, vol. IV, p. 283; edición y traducción de Pedro Scaron, Siglo XXI, Madrid, 1975, 2.ª edición.

la fuerza de trabajo, lo mismo que otras porciones pueden hacerlo a la construcción de carreteras, ferrocarriles o puertos o a la explotación de las comunicaciones postales. Entonces surgen las dos salidas posibles que plantea Marx. La más sencilla es la segunda, y por eso viene practicándose desde hace mucho tiempo.

La mercancía fuerza de trabajo es de las que exigen un período de producción prolongado y, por consiguiente, una fuerte inversión de capital. Además, no se consume en un solo acto, sino a lo largo de toda la vida útil del trabajador; esto lleva a que solamente se venda su utilización por tiempo determinado (a lo que también lleva el carácter de sujeto jurídicamente libre del trabajador), lo que significa que tampoco se puede realizar en el mercado la totalidad de su eventual o potencial valor ni, con mayor motivo, del valor de cambio que le ha sido añadido en el proceso de cualificación.

En principio, podría parecer que en el proceso de formación el valor de la fuerza de trabajo va aumentando de forma constante y acumulativa, y que estos incrementos sucesivos son realizables de inmediato en el mercado; o, para decirlo de forma más sencilla, que un curso de una carrera de cinco años, por ejemplo, añade a la fuerza de trabajo la quinta parte del valor que le añadiría la carrera completa. Pero ni siquiera esto es cierto, pues el derecho y la costumbre social se bastan para convertir aquí el todo en algo distinto de la suma de las partes, de modo que, a pesar de que el proceso de formación de la fuerza de trabajo sea subdivisible, podemos seguir considerándola como una mercancía que exige un período especialmente prolongado de producción (aun sin necesidad de contar, claro está, con la primera infancia, etc.).

En tales condiciones, tanto si consideramos el problema desde el punto de vista del capital que interviene en el proceso de cualificación o del capital futuro del empleador de la fuerza de trabajo como si lo hacemos desde la perspectiva del poseedor de dicha fuerza, la situación es la misma: se trata de un proceso de producción prolongado cuyo valor es irrealizable en el mercado a corto y medio plazo. Desde el punto de vista del capital, esto significa que tal proceso no puede ser rentable en su explotación, a menos que se realice invirtiendo en gran parte un patrimonio ajeno. Desde la perspectiva del poseedor de la fuerza de trabajo, significa asumir unos costos que sólo muy posteriormente podrán ser progresivamente recuperados.

En la medida en que un sector de poseedores de la mercancía pueda permitirse afrontar estos costes, podrá funcionar la segunda salida aludida por Marx. El capital puede entonces introducirse en la enseñanza porque sus clientes no necesitan esperar a realizar en el mercado su mercancía fuerza de trabajo para pagarle, sino que le adelantan periódicamente partes alícuotas de dichos costes. Obviamente, junto al capital o antes que él, pueden intervenir en este proceso productores independientes no capitalistas, por ejemplo, el que organiza una escuela con su trabajo y unos pocos instrumentos imprescindibles, pero tales productores no capitalistas se verán sistemáticamente desplaza-

dos en cuanto que el proceso exija una inversión inicial considerable que no pueda ser adelantada por los clientes.

Sin embargo, esta solución, que puede funcionar como una pequeña parte de la enseñanza, es poco probable que sirva para la cualificación en masa de la fuerza de trabajo, pues la mayoría o al menos un sector muy considerable de la población no podrán adelantar esos costes, ni los de inversión ni los corrientes. Entonces nos encontramos, con independencia de que sea o no una necesidad de los trabajadores, ante una necesidad del capital en general que ningún capital particular puede asumir, al menos atendiendo al criterio único de las decisiones en materia de producción capitalista: el beneficio. Lo que no pueden asumir los capitales individuales lo tiene que asumir, pues, el capital colectivo o, mejor dicho, su representante: el Estado. El Estado asume el proceso de cualificación de la fuerza de trabajo de manera análoga a como puede asumir la construcción y mantenimiento de las carreteras. Con esto, huelga decirlo, no pretendemos afirmar que ésa sea la única razón por la que el Estado asume la enseñanza —para empezar, porque la cualificación de la fuerza de trabajo no es tampoco la única función de la enseñanza—.

¿Nos encontramos, entonces, ante una inversión de capital social que sustituiría a la inversión de capitales individuales? La existencia de una necesidad social —mejor decir colectiva— del capital y su satisfacción por el representante general del capitalismo no son razones suficientes como para que nos sintamos autorizados a afirmar tal cosa. Para que haya inversión de capital social tiene que comenzar por haber inversión de capital o, lo que es lo mismo, el dinero invertido en la enseñanza tiene que serlo y actuar como capital. Tanto la inversión estatal —o de otras instituciones públicas— como los costes que los alumnos o sus familias puedan adelantar, en definitiva los costes de formación de la fuerza de trabajo, pueden ser mejor y más adecuadamente clasificados como «*punciones* sobre la renta nacional», de acuerdo con un término de Roth-Kanzow[2]. Inversión de capital —privado o social— sólo habrá en la medida en que el dinero invertido en la enseñanza funcione por sí mismo como capital, es decir, en la medida en que se emplee para explotar fuerza de trabajo (la fuerza de trabajo enseñante).

En un segundo momento, el capital se introduce en el sector de la enseñanza, y lo hace como capital de servicios. Aunque hablemos de momentos sucesivos, no debe entenderse que pretendamos estar haciendo la historia de la enseñanza: sólo nos interesa la sucesión que conlleva la lógica del capital. Si abarcamos la historia real llegando tan atrás como sea preciso, encontraremos órdenes religiosas, enseñantes independientes, capitalistas de la enseñanza incluso, en todo caso instituciones no estatales antes de topar con la escuela pública. Sin embargo, no por ello la sucesión Estado-capital de servicios-capital industrial es una mera construcción teórica. Por lo común, la universalización de la enseñanza ha exigido su asunción por el Estado, y, a partir de ese momento, la sucesión que proponemos viene a coincidir en buena medida con la historia real.

[2] *Cf.* Ernest Mandel, *La troisième âge du capitalisme*, vol. II, p. 114; traducción al francés de Bernard Keiser, Union Generale d'Éditions, París, 1976.

El motivo por el que el capital tiende a introducirse en la enseñanza es simple: la saturación del capital que se produce en los sectores ya dominados por él hace disminuir la tasa de plusvalor y la tasa de ganancia y empuja a los capitales excedentarios hacia nuevos sectores que aún no habían sido sometidos al modo de producción capitalista o a crear sectores enteramente nuevos. Ahora bien, un sector nuevo tiene que crear su propio mercado, bien sea creando nuevas necesidades (solventes) o sustituyendo a los productos de otro sector en la satisfacción de necesidades viejas. En cambio, si el sector ya existía como sector sometido a la pequeña producción mercantil o incluso sustraído a la esfera del cambio (el caso de los servicios públicos propiamente dichos), entonces apenas se necesita un proceso de sustitución. Por lo demás, el capital excedentario no es una masa homogénea, sino compuesta por grandes y pequeños capitales particulares, y a estos últimos, en especial, les resulta más fácil, y hasta la única salida, introducirse en el sector de los servicios, donde los grandes capitales pueden hacer valer menos su prepotencia.

Aquí se presenta una dificultad, según que consideremos productivo o improductivo el trabajo de servicios empleado por el capital y, por tanto, el trabajo de los enseñantes asalariados al capital. O, lo que es lo mismo, según consideremos productivo o improductivo al capital de servicios.

Si partiésemos de declarar improductivo el trabajo de servicios, es decir, de considerarlo trabajo que no produce plusvalor, porque no produce valor, aunque se venda igualmente como mercancía y su jornada se divida lo mismo en trabajo pago y plustrabajo, entonces la inversión de capitales excedentarios en el sector servicios aparecería, desde el punto de vista del capital general, como un mal menor pero en absoluto como una solución.

Efectivamente, si el trabajo de servicios es improductivo, la inversión del capital en el sector permitirá a los capitales invertidos participar de la ganancia media, o de la tasa media de ganancia, pero apropiándose de un plusvalor no producido por ellos. Esta participación en el plusvalor producido por otro no es algo nuevo, sino una fuente de ganancia normal para el capital comercial. Pero ello no impide que, si aceptamos este punto de vista, supuesta constante la masa de plusvalor producida en la sociedad, la participación en ella de nuevos capitales, aun cuando resuelva el problema particular de éstos, agrave los problemas del capital en general al hacer disminuir la tasa media

de ganancia. Es más, en el caso del capital de servicios esto ni siquiera se vería parcialmente compensado por una productividad indirecta. El capital comercial, aun en el supuesto de que no produjera plusvalor alguno, acelera al menos el ciclo de rotación del capital industrial y, por consiguiente, le permite producir una mayor cantidad de plusvalor en un tiempo dado, a la par que disminuye gastos que, en su ausencia, tendría que hacer de todos modos el capital industrial para realizar el valor de las mercancías producidas. El capital de servicios, en cambio, no tendría esta virtud sino que se limitaría a participar parasitariamente del plusvalor producido por el capital industrial.

Si esto fuese así, la lógica del capital, tanto más en períodos de descenso de la tasa de ganancia, debería llevar inexorablemente, casi como cuestión de vida o muerte para el conjunto de los capitales, a la sustitución de la producción de servicios por la producción de mercancías materiales. Estos son el razonamiento que sigue y la conclusión a la que llega Ernest Mandel: «La lógica del capitalismo tardío le lleva a transformar el capital en barbecho en capital de servicios y, al mismo tiempo, a reemplazar el capital de servicios por capital productivo, es decir, el suministro de servicios por el suministro de mercancías» [3].

Esto nos obliga a un excurso sobre el problema del trabajo productivo desde el momento en que, siendo la opinión más extendida la de que no puede considerarse tal al trabajo de servicios, nosotros pensamos, por el contrario, que sí [4].

Lo primero es delimitar qué se quiere decir al hablar de trabajo productivo o improductivo, empezando por comprender que, como en el caso de cualquier otra categoría económica, se trata aquí de una categoría histórica, vinculada a un modo de producción determinado. Si pensáramos en el trabajo en general, sin atender a su forma histórica, el único criterio de su productividad sería el de que produjera algún resultado, o bien que este resultado sirviera para satisfacer una necesidad. El criterio sería, entonces, que produjera un valor de uso. En el régimen de la pequeña producción mercantil, el trabajo, además de un valor de uso, debe producir también un valor de cambio, puesto que el productor no produce para la satisfacción directa de sus propias necesidades, sino para su satisfacción indirecta, llevando su producto al mercado para cambiarlo de inmediato por los otros productos que necesita o, mediatamente, por terceros productos que a su vez cambiará por los que desea (por ejemplo, y el ejemplo se convierte pronto en la regla, cambiando su mercancía por dinero que luego utilizará en comprar las mercancías que necesita para sus propias necesidades). No es preciso decir que, en este régimen de producción y cambio, la condición para que un trabajo sea productivo está en que produzca, a la vez, un valor de uso y un valor de cambio: basta con señalar que debe producir *valor de cambio*, porque para que haya valor de cambio debe haber un valor de uso (pero no al contrario), ya que para que una mercancía pueda venderse ha de ser capaz de satisfacer una necesidad en el comprador, de cualquier índole que ésta sea.

Cuando pasamos a la producción capitalista, a la producción dominada por el capital, y adoptamos por tanto el punto de vista del capital, lo determinante no es ya la producción de valor de cambio, sino la producción de *plusvalor*. El trabajo productivo desde el punto de vista capitalista sigue produciendo, además de plusvalor, valor de cambio y valor de uso, es decir, sigue conservando las determinaciones de las formas más generales del trabajo, pero es innecesario que insistamos en esto, pues para que haya plusvalor (valor de cambio excedente) tiene que haber valor de cambio en general y, como ya hemos visto, para que haya valor de cambio tiene que haber valor de uso. Bajo el capitalismo, por tanto, es productivo aquel trabajo que produce plusvalor. Podría parecer más preciso decir: aquél que produce plusvalor para el capitalista, pero es innecesario. La de plusvalor es también una categoría histórica que surge sólo con el capitalismo. Analíticamente, es posible coger el trabajo de un artesano o un agricultor independientes y descomponerlo en trabajo necesario y trabajo excedente, y en consecuencia el valor producido en valor repuesto y plusvalor, pero esto no pasaría de ser un ejercicio del intelecto o, en todo caso, un razonamiento más técnico que económico. El plusvalor no es simplemente una categoría abstracta, sino la expresión conceptual de un fenómeno real. Existe, ideal y materialmente, desde que en el propio modo de producción se lleva a cabo la división entre valor repuesto y valor excedente o plusvalor, o entre trabajo necesario y trabajo excedente.

Se podría pensar, por otra parte, que el capitalista quiere producir un valor de uso, un valor de cambio y, además, *humanum est*, un plusvalor, pero tampoco es así. Al capitalista como tal —no al salchichonero venido a más ni al literato frustrado convertido en editor— lo único que le interesa es el plusvalor, y, como personificación del capital, lo mismo le da obtenerlo mediante la venta de embutidos o de obras inmortales de la literatura. Por lo demás, el único producto *específico* del capital, de la forma capitalista y de producción, es el plusvalor; lo demás cae fuera de la lógica capitalista y pertenece al reino de las necesidades o los valores de uso, que pueden ser satisfechas y creados bajo otros modos de producción. O, dicho de otro modo, lo específico del capitalismo no es tal o cual forma del proceso de producción, sino el proceso de *valorización*. El capital, cualquiera que sea el proceso técnico en que se emplee, es valor que, por intermedio de la explotación del trabajo, se valoriza a sí mismo.

Podemos, entonces, expresar una misma definición del trabajo pro-

---

[3] *Ibíd.*, vol. II, p. 431.

[4] Para un análisis más desarrollado de la teoría del trabajo productivo *en* Marx, véase el capítulo XIII de mi tesis doctoral, del cual lo que sigue es un mínimo resumen: M.F.E., *La crítica de la educación y la enseñanza en Marx*, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Universidad Complutense de Madrid, abril de 1982, cap. XIII, pp. 788-892.

ductivo —bajo el capitalismo, desde el punto de vista capitalista— de distintas maneras: como trabajo que produce plusvalor; como trabajo que produce valor de uso y plusvalor; como trabajo que produce plusvalor para el capitalista; como trabajo que produce capital; como trabajo que se cambia por capital; como trabajo asalariado para el capital; como trabajo que se cambia por dinero en funciones de capital.

Toda la polémica sobre el carácter productivo o no del trabajo de servicios proviene de que muchos autores le niegan la facultad de producir valores de uso, con lo cual no produciría valor de cambio ni, por ende, plusvalor. Esta distinción se basa indirectamente en la que Marx hacía entre trabajo industrial y comercial, entre producción y circulación. Sobre la circulación, escribe Marx en *El Capital*: «Como se partió del supuesto de que las mercancías se compran y se venden a sus valores, en estos procesos se trata sólo de la conversión del mismo valor de una forma a la otra, de la forma mercantil a la dineraria y de la dineraria a la mercantil; se trata sólo de un cambio de estado. Si las mercancías se venden a sus valores, la magnitud permanecerá inalterada tanto en manos del comprador como del vendedor; sólo se ha modificado su forma de existencia. Si las mercancías se venden a sus valores, la suma de los valores convertidos permanecerá inalterada; lo que es superávit de un lado, es déficit de otro» [5]. Y añade: «Cuando por la división del trabajo, una función que de por sí es improductiva pero constituye un elemento necesario de la reproducción, se transforma de ocupación accesoria de muchos en ocupación exclusiva de pocos, en tarea particular de éstos, no se transforma la índole de la función misma» [6]. «La división del trabajo, la autonomización de una función, no la hacen creadora de valores y de productos si no lo era de por sí, es decir, ya antes de volverse autónoma» [7]. Sin embargo, en el comercio, que Marx identifica con la circulación, existen también capital y trabajo, capitalistas y asalariados, y el trabajo de estos últimos se descompone en trabajo necesario y trabajo excedente, como el de cualquier asalariado de la industria. Según Marx, no obstante, el que haya plustrabajo no quiere decir que haya plusvalor: tanto el salario del trabajador comercial como la ganancia del capitalista comercial no provendrían del plusvalor creado por ellos mismos, sino exclusivamente del plusvalor generado en las esferas de la producción material, por medio de los mecanismos que igualan la tasa de ganancia de los distintos capitales. Mediante una analogía, los defensores de la idea de que el trabajo de servicios es improductivo argumentan que, aunque este trabajo se realice para un capitalista a cambio de un salario, eso no lo convierte por sí mismo en creador de plusvalor, sino que, simplemente, capitalistas y trabajadores de los servicios participan del plusvalor creado en la producción material.

[5] K. Marx, *El Capital, cit.*, libro II, vol. IV, p. 154.
[6] *Ibíd.*, libro II, vol. IV, p. 155.
[7] *Ibíd.*, libro II, vol. IV, p. 159.

Esta idea encuentra abono, por varias razones, en el propio Marx. En primer lugar, el autor de *El Capital* insiste reiteradamente en que la mercancía es la forma elemental de riqueza en el capitalismo, en su materialidad, en que en ella se aúnan una relación social y una cosa, etc. En segundo lugar, trató por lo general sólo oblicuamente el tema del trabajo de servicios. Siempre que Marx aborda el problema de la productividad del trabajo de servicios, lo que hace no es comparar el trabajo explotado por el capital en la industria con el trabajo explotado por el capital en los servicios, sino la *relación de producción* entre el capitalista industrial y sus trabajadores con la *relación de intercambio* entre ese mismo capitalista y terceros que pueden prestarle servicios a cambio de dinero, o sea, las dos formas distintas en que puede gastar su dinero un capitalista, como dinero-capital o como dinero-renta, para concluir siempre que el dinero que se gasta como renta, gasto que Marx siempre ejemplifica en la compra de servicios, no es productivo, no funciona como capital, y por tanto tampoco es productivo el trabajo de servicios que con él se compra. Sin embargo, esta discusión, que reaparece una y otra vez en los escritos de Marx, nada tiene que ver con la primera, que es la que a nosotros nos interesa y la única pertinente para el problema de la productividad del trabajo de servicios. Efectivamente, la misma discusión se podría haber desarrollado cambiando la naturaleza de los ejemplos: un capitalista que emplea su dinero en explotar trabajo de servicios —y entonces aquel dinero es capital y este trabajo es productivo— o en comprar mercancías para su consumo personal —y entonces el dinero se gasta como renta y el trabajo que produjo estas mercancías será o no productivo según que haya sido o no explotado de forma capitalista por un tercero.

En tercer lugar, el propio Marx trata a veces del trabajo productivo asalariado en su relación con el capital que lo emplea. En estos casos, concluye invariablemente que es productivo, como, por ejemplo, cuando escribe en *El Capital*: «*Sólo es productivo el trabajador que produce plusvalor para el capitalista o que sirve para la autovalorización del capital.* Si se nos permite ofrecer un ejemplo al margen de la producción material, digamos que un maestro de escuela, por ejemplo, es un trabajador productivo cuando, además de cultivar las cabezas infantiles, se mata trabajando para enriquecer al empresario» [8]. Y, en las *Teorías de la plusvalía*, «Hay (...) casos en que la producción no puede separarse del mismo acto de creación. Es lo que ocurre con todos los ejecutantes, artistas, actores, profesores, médicos, curas, etc. En estos casos, la producción capitalista tiene también un margen muy reducido y no puede llevarse a cabo más que en ciertas ramas. En los establecimientos de enseñanza, por ejemplo, puede ocurrir que los profesores sean simples obreros asalariados a sueldo del director. Este caso es frecuente en Inglaterra. Con

[8] *Ibíd.*, libro I, vol. II, p. 616.

respecto al director, estos profesores son obreros productivos, aunque no lo sean con respecto a los alumnos. El director cambia su capital por la fuerza de trabajo de los profesores, enriqueciéndose por medio de esta operación. Otro tanto podemos decir de los directores de teatro, empresarios de conciertos etc. El actor es un artista para el público y un obrero productivo para su director. Sin embargo, estos fenómenos de la producción capitalista representan sólo episodios insignificantes, si los comparamos con el panorama de conjunto. Podemos, por consiguiente, dejarlo de lado» [9]. De momento no nos interesa el que estas dos citas afirmen que el trabajo de servicios es tan productivo como el industrial. Lo que llama nuestra atención es que, en la primera, Marx pide casi perdón por sacar su ejemplo de los servicios («si se nos permite ofrecer un ejemplo al margen de la producción material») y, en la segunda, después de explicar que cualquier trabajo de servicios, si es explotado por el capital, es productivo, propone dejar de lado la cuestión. Las razones son muy simples: en época de Marx, los trabajadores productivos de los servicios representaban, tanto con respecto al total de los trabajadores productivos como respecto al total de los trabajadores de los servicios, una cantidad desdeñable: casi todos los trabajadores asalariados del capital lo eran en la industria, y casi todos los trabajadores de servicios prestaban éstos directamente a sus consumidores, aun cuando fuera a cambio de un sueldo. En nuestra época, en cambio, nada permite dejar de lado a los trabajadores de servicios asalariados por el capital.

En cuarto lugar, donde Marx discute sobre todo el problema del trabajo productivo es en las *Teorías sobre la plusvalía*, cuando explica la concepción al respecto de Adam Smith. Lamentablemente, el tipo de exposición hace muy difícil distinguir cuándo se limita Marx a explicar lo que decía Smith y cuándo expresa su propia opinión. Y Smith, por su parte, sí que consideraba taxativamente que sólo es trabajo productivo aquél que se materializa en una mercancía-cosa, es decir, aquél que perdura más allá de su realización.

Nos limitaremos a reproducir algunos pasajes en los que Marx clasifica como inequívocamente productivo al trabajo de servicios, explícita o implícitamente, y a ofrecer, a continuación, nuestra propia

[9] *Cf.* K. Marx, *Teorías de la plusvalía*, vol. I, pp. 221-222; traducción probablemente de la Editorial Progreso (Moscú), reproducida por Cartago (Buenos Aires, 1956) y posteriormente por Comunicación, Madrid, 1974, que es la edición que nosotros utilizaremos. Indirectamente, pues, esta edición se basa en la preparada por Kautsky con unos criterios de selección y ordenación bastante arbitrarios en ocasiones; la única otra traducción al castellano, de Wenceslao Roces (Fondo de Cultura Económica, México, 1947) se basa también en esta edición. Dietz Verlag, Berlín oriental, ha hecho otra edición mucho más fiable y seria en el tomo XXVI de las *Marx-Engels Werke*, en tres volúmenes. No obstante, utilizaremos la versión castellana de Comunicación, previa compulsa con la de Dietz Verlag y con las correciones que resulten necesarias, pues las dos ediciones presentan diferencias notables; empero, para no hacer todavía más farragoso el aparato de citas bibliográficas, nos limitaremos a reseñar la página de la edición castellana, aun cuando introduzcamos modificaciones.

[10] *Cf.* K. Marx, *El capital, libro I, capítulo VI (inédito)*, pp. 84 y 88-89; traducción de Pedro Scaron, Siglo XXI, Madrid 3.ª edición, 1973.

versión del problema, que no es sino una reformulación del propio planteamiento marxiano. Dos de estos pasajes ya los hemos citado según los textos de *El capital*, las *Teorías de la plusvalía*, y ambos se repiten casi invariados en los *Resultados del proceso inmediato de producción* [10]. Refiriéndose a las definiciones del trabajo productivo «en cuanto trabajo que se cambia por capital» [11] y «en cuanto que se realiza en mercancías» [12], afirma Marx: «Smith expone continuamente dos teorías», pero la primera es «la *única* exacta de las dos» [13]. «Lo que clasifica a un trabajo como productivo o improductivo no es forzosamente el carácter especial del trabajo ni la forma de su producto. Un mismo trabajo puede ser productivo, si lo compra un capitalista, un productor, para obtener de él una ganancia, o improductivo, si lo compra un consumidor, una persona que invierte en él una parte de sus rentas para consumir su valor de uso, *lo mismo si éste desaparece al ponerse en funciones la fuerza de trabajo, que si toma cuerpo o se realiza en un objeto*» [14]. «A. Smith viene a decir, pues, en resumen, que trabajo productivo es el que produce mercancías y trabajo improductivo el que no produce mercancías. (...) Pero la idea de mercancía supone la plasmación, la materialización o realización del trabajo en su producto. (...) Sin embargo, *esta materialización del trabajo no debe tomarse en el sentido estrecho en que la toma A. Smith.* Cuando hablamos de la mercancía como materia de trabajo, en el sentido de su valor de cambio, nos referimos a *una existencia ficticia, exclusivamente social de la mercancía, totalmente distinta de su realidad física*; la enfocamos como una determinada cantidad de trabajo social. (...) No es, pues, de este modo como hay que entender la materialización del trabajo en las mercancías. La ilusión nace aquí del hecho de que una relación social reviste la forma de un objeto» [15]. «Si A. Smith, con pleno dominio del problema, se hubiese atenido a su análisis material de la plusvalía creada por el cambio de capital por salario, *sólo habría reconocido como trabajo productivo el trabajo que se cambia por capital.* (...) Pero en vez de esto, se abraza a la idea anterior según la cual el trabajo productivo es el que produce directamente riqueza material y la combina con su propia distinción, basada en el cambio entre el capital y el trabajo o entre la renta y el trabajo (...) Con esta combinación, A. Smith atenúa considerablemente la diferencia fundamental» [16]. (Todos los subrayados son nuestros.)

[11] K. Marx, *Teorías de la plusvalía, cit.*, vol. I, p. 134. «En cuanto productor de capital» según la versión de Comunicación, que corregimos de acuerdo con Dietz.

[12] *Ibíd.*, vol. I, p. 138. «En cuanto que produce mercancías» en la edición española, que corregimos de nuevo.

[13] *Ibíd.*, vol. I, p. 134.

[14] *Ibíd.*, vol. I, pp. 142-143.

[15] *Ibíd.*, vol. I, pp. 146-147.

[16] *Ibíd.*, vol. I, pp. 149-150.

Si dejamos la exégesis y vamos directamente al problema, la respuesta cae por su propio peso. Los trabajos de servicios, se afirma, no producen valores de uso, de manera que en ellos, aunque se realicen de forma asalariada, no puede darse la unidad entre valor de uso y valor de cambio que se da en la mercancía. Pero lo único que define a un valor de uso es su capacidad para satisfacer una necesidad, y mi necesidad de trasladarme a un punto lejano lo mismo puede ser satisfecha por el trabajo de un conductor de autobús —servicio— que con el empleo de un automóvil privado —mercancía—.

Los trabajos de servicios, se afirma, no producen riqueza material. Pero aquí se confunde materialidad con existencia objetiva o con perdurabilidad. Una actividad es tan material como una cosa, y es precisamente Marx quien nos lo ha enseñado en su polémica con Feuerbach. Lo que diferencia a una mercancía de un servicio es que la primera adquiere una existencia propia y puede perdurar más o menos tiempo en ella; puede, por tanto, ser acumulada, pero el trabajo que se invirtió en su producción no dejaría de ser trabajo productivo si fuera vendida y consumida en cuestión de segundos. Un cucurucho de helado apenas alcanza unos minutos de existencia, mientras que un libro puede pasarse años en la librería y acumular decenios en nuestras manos, pero a nadie se le ocurre pensar en que el segundo es más mercancía que el primero, o que el trabajo empleado en el segundo fue cualitativamente más productivo que el empleado en el primero (siempre que ambos fueran trabajos de obreros asalariados). El trabajo, por otra parte, con que nos reparan un teléfono averiado —trabajo de servicios— tiene un efecto bastante más duradero que el empleado en fabricar una barra de pan —trabajo productor de mercancías—. La riqueza material, en definitiva, puede consistir tanto en cosas como en actividades, tanto en mercancías como en servicios.

Tal vez resulte chocante la idea de que pueda calificarse de rica a una sociedad que produzca muchos servicios y pocas mercancías, pero eso es lo mismo que preguntarse si lo será otra que produzca muchos cañones y poca mantequilla: bajo el capitalismo, el criterio de la riqueza es exclusivamente cuantitativo y atañe sólo al valor de cambio, prescindiendo de la cualidad y del valor de uso. Para que haya valor de cambio, ya lo hemos dicho, tiene que haber algún valor de uso, pero no éste o aquél, sino cualquiera de los muchos posibles. También suele pensarse que sólo hay producción capitalista propiamente dicha donde existe dominación del trabajo muerto sobre el trabajo vivo, de la máquina sobre el trabajador, pero, aunque es a esto a lo que tiende la lógica del capital, a la sustitución de hombres por máquinas, en absoluto es una condición de su existencia ni de su funcionamiento como tal. En el fondo, todas estas objeciones no son sino objecciones fetichistas que identifican la mercancía como relación social —unidad de valor de uso y valor de cambio— con la cosa a la que se adhiere, con el producto del trabajo; o el capital —que es otra relación social: dinero que se emplea en comprar fuerza de trabajo

y extraer de ella plusvalor— con la máquina. Como explica categóricamente Marx: «Un negro es un negro. Sólo en determinadas condiciones se convierte en esclavo. Una máquina de hilar algodón es una máquina para hilar algodón. Sólo en determinadas condiciones se convierte en capital. Arrancada a estas condiciones, no tiene nada de capital, del mismo modo que el oro no es de por sí dinero, ni el azúcar el precio del azúcar» [17]. Un plátano, debemos añadir, es un plátano; sólo en ciertas condiciones se convierte en mercancía.

La mercancía, explica Marx, además de ser una cosa —un valor de uso—, es una relación social —el producto de un trabajo que se ve equiparado a otros como trabajo humano abstracto, como tiempo de trabajo igual, a través del mercado. La mercancía es a la vez una cosa y una relación social, es unidad de valor de uso y valor de cambio. Un servicio, debemos añadir nosotros, además de ser una actividad —un valor de uso (por supuesto que no todas las actividades son valores de uso, pero tampoco lo son todas las cosas)—, es, si se lleva al mercado (la cosa tampoco es mercancía si no va al mercado), una relación social —un trabajo que se ve equiparado a otros como trabajo humano abstracto, como tiempo de trabajo igual, a través de la competencia. El servicio en el mercado es a la vez una actividad y una relación social, es una unidad de valor de uso y valor de cambio. Cuando la mercancía no es llevada al mercado por su productor directo, sino por un capitalista, su valor de cambio encierra una parte de valor repuesto y una parte de plusvalor. Cuando el servicio no es llevado al mercado por quien lo realiza, sino por un capitalista que paga un salario por la fuerza de trabajo capaz de realizarlo, lo mismo.

Todo trabajo de servicios explotado —no disfrutado, sino explotado por el capital— es, por consiguiente, cualitativamente tan productivo como el empleado en la fabricación de mercancías. Nos referimos, claro está, al caso en que el servicio mismo aparece en el mercado de la mano del capitalista. Otra cosa es el trabajo de servicios que no aparece como tal en el mercado, sino que se integra en un proceso de trabajo más amplio: entonces habrá que estar, para la clasificación de este trabajo como productivo o improductivo, al resultado final del proceso. (Hacemos esta salvedad porque se pueden considerar como de servicios, según qué definición se dé de éstos, muchos trabajos que intervienen directa o indirectamente en la producción o conservación de una mercancía y cuyo salario se integra en su coste —y ésta es otra discusión: qué ocurre, por ejemplo, con trabajos que no forman parte propiamente del proceso de producción de la mercancía aunque se reflejen en su precio, como los de vigilancia, control, policía y demás, o los de publicidad, y si es lo mismo que estos trabajos sean realizados por asalariados del capitalista industrial o por asalariados de terceros empresarios que ofrecen tales servicios en el

[17] K. Marx, *Trabajo asalariado y capital*, p. 37; traducción de la «redacción de la editorial», Aguilera, Madrid, 1968.

mercado, etc. Por otra parte, queda el problema del trabajo empleado por el capital comercial, que según Marx es un trabajo improductivo porque la circulación como tal no crea ningún valor. Sin embargo, creemos que Marx cae en el error, salvable desde su propio análisis, de confundir la circulación formal de la mercancía —la transformación de la mercancía en dinero o del dinero en mercancías— con el comercio como manipulación física de los productos desde el productor al consumidor —transporte, almacenamiento, conservación, puesta al detall.)

Como lo que nos interesaba era exclusivamente saber si debía o no ser considerado productivo el trabajo enseñante, resulta ya suficiente con lo dicho hasta aquí. Todo enseñante que cambia su trabajo por capital, que vende su fuerza de trabajo a un capitalista, es un trabajador productivo al mismo título que pueda serlo un obrero siderúrgico o un jornalero agrícola. El capital de servicios es tan productivo como el capital industrial.

Partiendo, pues, del carácter productivo del capital de servicios, la cosa se presenta de muy distinta manera. La inversión de capitales excedentarios en el sector de servicios no solamente no hace disminuír la tasa de ganancia sino que, al contrario, la hace aumentar o, al menos, detiene o decelera su caída. Una breve referencia a la ley de la caída tendencial de la tasa de ganancia permitirá aclarar esto.

Marx define la tasa de plusvalor como la relación entre el plusvalor obtenido y el capital variable invertido, pv/v, y la tasa de ganancia como la relación entre ese mismo plusvalor y el capital total, $pv/C = pv/(c+v)$ (donde pv es el plusvalor; v el capital variable, es decir, el que se emplea en salarios, en comprar la fuerza de trabajo; c el capital constante, o sea el capital fijo —los medios de producción, instalaciones, etc.— más la parte de capital circulante que no es capital variable —las materias primas, los gastos de mantenimiento del capital fijo, etc. —, en suma, toda la parte del capital que no se cambia por trabajo vivo; C es el capital total). Pero si la única fuente de plusvalor es el trabajo vivo, que tiene la virtud de producir un valor de cambio superior al suyo propio —virtud que no tiene el trabajo objetivado, cuyo valor se transfiere al producto, totalmente (las materias primas, etc.) o en partes alícuotas (los medios de producción, etc.), pero sin ningún aumento—, entonces, supuesto que el resto permanezca igual (supuestos constantes el valor de la fuerza de trabajo, la jornada laboral y el tiempo de rotación del capital), el plusvalor producido depende exclusivamente del trabajo vivo empleado, es decir, del capital variable.

La tasa de ganancia, sin embargo, se mide respecto del capital total, no respecto del capital variable, y tiende a ser igual para todos los capitales por efecto de la competencia entre ellos y la posibilidad de cambiar de una esfera a otra. Basta tener a la vista la fórmula de la tasa de ganancia para comprender que, supuesta constante la tasa

de plusvalor (pv/v), disminuirá con el aumento del capital constante, c, y por consiguiente con el aumento del capital fijo que constituye la parte fundamental del capital constante, tanto más cuanto más avanza tecnológicamente la producción. El plusvalor se reparte entre los diversos capitales gracias a que, por efecto de la competencia, éstos no venden las mercancías a sus valores de mercado respectivos, sino a sus precios de producción que les corresponde de acuerdo con el capital invertido. Por eso la disminución de la tasa de ganancia de los sectores donde más se ha desarrollado la fuerza de trabajo —*grosso modo* los que presentan una composición técnica del capital, es decir, una relación entre capital fijo y capital variable más elevada—, o sea, aquéllos en los que la composición orgánica del capital, vale decir la relación entre capital constante y capital variable, es mayor; la disminución de la tasa de ganancia en estos sectores, se ve compensada por las tasas mucho más altas existentes en otros sectores que todavía presentan una baja composición orgánica, es decir, aquéllos en los que el capital variable representa una proporción mayor del capital total, nivelándose las tasas de unos y otros en la formación de una tasa media de ganancia general, para el conjunto de los capitales.

Naturalmente, estos procesos de nivelación, además de exigir un tiempo y ser sólo tendenciales —esto es, actuar por aproximaciones y oscilaciones—, presuponen que no existen obstáculos a la movilidad tanto de los capitales como de los trabajadores, lo que quiere decir que presuponen eso que se llama «competencia perfecta». Es evidente, además, que la tasa media de ganancias no solamente dependerá de las distintas tasas sectoriales (que a su vez, por cierto, son resultados de otros procesos de nivelación dentro de cada sector), sino también de las proporciones en que se distribuya el capital social entre los distintos sectores de la producción.

Esta ley actúa inexorablemente a lo largo de toda la historia del capital, pues es consustancial a su lógica misma, pero puede ser en una u otra medida contrarrestada por otros factores; factores que, sin embargo, tienen también sus propios límites.

En primer lugar, el aumento de la composición orgánica del capital (c/v) entraña un aumento de la productividad del trabajo que, a su vez, puede significar un aumento del plusvalor relativo y de la tasa de plusvalor (pv/v). El valor producido por el obrero en una jornada igual sigue siendo el mismo cualquiera que sea la composición orgánica, aunque ahora se exprese en una cantidad mayor de mercancías cuyo valor individual ha disminuido. En la medida en que el producto que ahora requiere menos trabajo (y por tanto tiene un menor valor y un menor precio, aunque no en la misma proporción, ya que aumentan el valor global del capital constante y, probablemente, el valor transferido a cada unidad de producto medida en términos monetarios) forme parte de los medios de subsistencia que constituyen el salario o contribuya a la formación de su precio, disminuirá el valor de la fuerza de trabajo y, por consiguiente, una misma jornada laboral se descompondrá en una menor proporción de trabajo pago

y una mayor proporción de trabajo impago, esto es, en una tasa de plusvalor más alta que hará elevarse, a su vez, la tasa de ganancia. Pero esta contratendencia tiene varios límites. Primero, mientras que el trabajo necesario tiene un límite absoluto (no puede ser igual a cero, lo que también implica un límite, aunque no absoluto, para el aumento de la tasa de plusvalor), la composición orgánica del capital no tiene límite alguno. Segundo, todo aumento de la productividad, en particular donde existe un movimiento obrero organizado, tiende a traducirse en un aumento de las necesidades de los trabajadores y, por ende, en un aumento del valor de la fuerza de trabajo. Tercero, debido a la distribución desigual de la renta en la sociedad hay toda una serie de mercancías que no forman parte del valor de la fuerza de trabajo, con lo que un aumento de la composición orgánica del capital, aun produciendo un aumento de la productividad del trabajo, no se traducirá en una disminución del valor de la fuerza de trabajo. Sin embargo, hay que añadir que el aumento de la composición orgánica del capital y de la productividad del trabajo tiende a generar, paradójicamente, la formación de un ejército de reserva industrial, de un excedente de mano de obra que fuerza a la baja el precio de la fuerza de trabajo, los salarios.

En segundo lugar, puesto que la composición orgánica no es la relación entre las masas físicas de medios de producción y trabajo vivo, sino la proporción entre sus valores, el capital hacer disminuir el precio del capital constante, por ejemplo, importando materias primas de zonas en las que todavía no se ha implantado o desarrollado el modo de producción capitalista y en las que, por ello, los costes de producción son más bajos. Si estas materias primas forman parte de los medios de subsistencia o de su producción, con ello se hará disminuir también el valor y el precio de la fuerza de trabajo. No obstante, la introducción del capital en estas nuevas zonas, que primeramente se hace meramente en la forma de comercio exterior, termina necesariamente por forzar la disolución de las formas de producción anteriores y la instauración del modo de producción capitalista, con lo que los viejos problemas se reproducen de nuevo sobre una base ampliada. Por otra parte, el aumento general de la productividad del trabajo implica también la disminución del precio de las mercancías que constituyen el capital constante, o sea el abaratamiento de éste por unidad. Pero este factor se ve normalmente contrarrestado por un aumento proporcionalmente mayor del número de unidades empleadas.

Por último, como ya hemos indicado implícitamente hace un momento, el capital puede introducirse como capital productivo en nuevas esferas donde, al irrumpir por vez primera, la competencia todavía no le fuerza a adoptar una composición orgánica elevada y, por consiguiente, le permite obtener altas tasas de plusvalor. (Estas nuevas esferas pueden ser, indistintamente, nuevos territorios en los que no existía el modo de producción capitalista, nuevos sectores de la producción que antes no existían en forma alguna, o viejos sectores

que antes no eran explotados por el capital, por lo que presentan la ventaja de aportar ya unas necesidades sociales que satisfacer —ejemplos de tales «viejos» sectores pueden ser los todavía sometidos a la pequeña producción mercantil, los que cubre el Estado asistencial o las necesidades que satisface el trabajo doméstico.) Como lo que determina el valor de una mercancía no es el tiempo de trabajo a secas, sino el tiempo de trabajo socialmente necesario que contiene, los sectores de baja composición orgánica, que presentan una tasa de plusvalor alta precisamente porque en ellos la productividad del trabajo es menor que la productividad social media, sufren la penalización de que una parte del plusvalor producido en ellos fluya hacia otros sectores donde la productividad del trabajo es más alta, que la ven así premiada por la vía de la formación de los precios de producción, que iguala las tasas de ganancia de los distintos capitales. Así pues, al hacer presa capitales que antes estaban inactivos en sectores con procesos de producción de baja composición orgánica, se sigue el efecto, en mayor o menor proporción según la cantidad de capital invertido en estos nuevos sectores y su peso respecto del capital total, de un aumento general de la tasa media de ganancia. No obstante, desde el momento en que el capital se introduce en un nuevo sector ya están dadas las condiciones para que en él se reproduzca todo el ciclo que conduce hacia el aumento de la composición orgánica y la caída de la tasa de ganancia sectorial, lo que a su vez implicará de nuevo un efecto disminutorio sobre la tasa general.

Pero además de estos factores compensatorios de la caída de la tasa de ganancia, hay que recordar que una cosa es la tasa y otra la masa de ganancia, así como la tasa y la masa de plusvalor. Lo que acabamos de decir con respecto a la introducción del capital en nuevas esferas, con tasas sectoriales de ganancia más elevadas que hacían aumentar la tasa general, puede expresarse también en términos de que se produce un aumento de la masa de plusvalor global sin un aumento equivalente de la masa de capital global en activo (más aún: el nuevo capital activo es antiguo capital pasivo que participaba de algún modo del plusvalor social —intereses bancarios, etc.— o amenazaba con volcarse sobre sectores ya excedentarios, lo que haría disminuir tanto la tasa de ganancia como la tasa de plusvalor; incluso capital anteriormente activo detraído de esos sectores excedentarios); esto es precisamente lo que expresa esa composición orgánica más baja en los nuevos sectores. La acumulación de capital puesto en actividad, el aumento de la cantidad de trabajadores asalariados o la disminución del tiempo de rotación del capital circulante, a su vez, producen un aumento de la masa de plusvalor percibida por cada capitalista, aun cuando su tasa de ganancia siga cayendo. El que el aumento de la masa compense o no a sus ojos la disminución de la tasa, dependerá de la intensidad con que actúen los factores que determinan una y otra, aunque ningún aumento de la masa de plusvalor obtenida en un sector puede eliminar el hecho de que, por cada unidad de ganancia, se precisa una cantidad cada vez mayor de capital.

Como puede verse, todos estos expedientes que tienden a mitigar la caída de la tasa de ganancia o a compensar sus efectos con el aumento de la masa de beneficios implican una expansión de la producción y exigen, por tanto, una expansión del mercado. El capitalismo sólo se mantiene en equilibrio en períodos de crecimiento, si bien sus desequilibrios son normalmente resueltos mediante la destrucción masiva de capital (crisis, depreciación de capitales,...).

A lo que aquí nos interesa, basta con esta breve referencia de un tema que, no obstante, ocupa las cuatro primeras secciones, divididas en quince capítulos, del libro III de *El capital*[18] y está muy lejos de suscitar la unanimidad en torno suyo.

Es una característica de los servicios el que, por su propia naturaleza, empleen una mayor proporción de capital variable que la industria, o sea, que arrojen una composición técnica y orgánica del capital comparativamente baja y, por consiguiente, a una tasa de plusvalor y un tiempo de rotación constantes, cantidades mayores de plusvalor para cantidades iguales de capital total, o una mayor cantidad de plusvalor por cada unidad de valor producida.

Para ver mejor esto, supongamos que podemos descomponer el capital, en la metalurgia y en la enseñanza, en cuatro partes: instalaciones (parte del capital fijo, constante), máquinas (parte del capital fijo, constante), materias primas, etc. (capital circulante constante no variable) y salarios (capital variable). Si pudiéramos comparar una fábrica y una facultad con un número igual de trabajadores, nos encontraríamos probablemente con unas instalaciones (terreno, edificios, calefacción, etc.) que podemos estimar más o menos similares, pero en el caso de la facultad no encontraríamos nada equivalente a las costosísimas máquinas que se emplean y las ingentes cantidades de materias primas que se consumen en la fábrica. Si hemos supuesto igual en una y otra el número de trabajadores y suponemos también iguales la duración de la jornada laboral y el precio de la fuerza de trabajo (o cualquiera de las dos cosas y la tasa de plusvalor, que viene a ser lo mismo), se producirá en ambas una misma cantidad de plusvalor. Sin embargo, si ponemos este plusvalor no ya en relación con los capitales variables iguales, sino con los capitales totales, fuertemente desiguales, es decir, si pasamos de la tasa de plusvalor a la tasa de ganancia, las masas iguales de plusvalor o ganancia representarán una tasa de ganancia mucho menor en el caso de la fábrica que en el caso de la facultad (se supone también, naturalmente, que ésta es explotada de manera capitalista).

Pero no siendo esferas estancas la fábrica y la facultad, el capital

[18] *Cf.*, K. Marx, *El Capital*, *cit.*, libro III, vol. VI, pp. 29-341.

invertido en cada una de ellas no se apropiará del plusvalor producido bajo su férula, sino que el plusvalor o ganancia total se repartirá proporcionalmente entre las distintas partes del capital total, y no entre los distintos capitales variables, recibiendo cada capitalista el precio de producción de sus mercancías, a saber, el precio de coste más la parte que le corresponde en la ganancia según su capital total.

De ahí que el capital en su conjunto se vea beneficiado, en lo que a la tasa de ganancias se refiere, con la intervención de los capitales excedentarios en esferas de servicios que antes no estaban englobadas en la producción capitalista. Y tanto más favorecido cuanto mayor sea la cantidad de nuevos capitales invertidos en los servicios (aquí no tenemos por qué considerar el problema de que se llegue a un punto de saturación, es decir, a que el trabajo explotado no sea ya trabajo socialmente necesario y, por consiguiente, no produzca el plusvalor debido o ni siquiera plusvalor alguno), pues mayor será entonces la cantidad de nuevo plusvalor a repartir en favor de los sectores cuya tasa de ganancia esté por debajo de la media tendencial.

En consecuencia, la transformación del capital de servicios en capital dedicado a la producción de mercancías materiales no es, ni mucho menos, el problema de vida o muerte que pretende Mandel para el conjunto del capital. Antes al contrario, parecería ocurrir al revés, a no ser porque no existe el capital en general, sino una masa de capitales particulares compitiendo entre sí, y porque el aumento de la fuerza productiva del trabajo —lo que quiere decir principalmente la elevación de la composición orgánica del capital, la sustitución del trabajo vivo por trabajo objetivado, por capital fijo— es el instrumento de esta competencia (además de, supuesta constante la cantidad de trabajo vivo utilizado o supuesta su disminución proporcionalmente menor que el aumento de su fuerza productiva, el instrumento que hace aumentar la riqueza real).

Esto no quiere decir que neguemos la tendencia del capital de servicios a ser sustituido por capital empleado en la producción de mercancías materiales. Pero se trata de una tendencia que responde a necesidades menos dramáticas que las que sugiere la calificación del trabajo de servicios como improductivo por naturaleza. Se trata de una tendencia que surge de la competencia entre los capitales particulares, simplemente, y tal vez de la necesidad de abaratar la satisfacción de ciertas necesidades cuyo precio es parte integrante del coste de la fuerza de trabajo.

Los capitalistas no venden siquiera sus mercancías —al contrario de lo que para simplificar afirmábamos hace un instante— a sus precios de producción —esto es, al precio de coste más la ganancia correspondiente según la tasa media—, sino a un valor de mercado. Una misma mercancía no se produce en todos los puntos con las mismas condiciones técnicas y con los mismos precios de producción, sino con distintos precios de producción consecuencia de las diferencias entre

aquéllas. El que el valor de mercado se aproxime más o menos al precio de producción que corresponde a las condiciones medias o a los que surgen de la producción de la misma mercancía en condiciones extraordinariamente favorables o desfavorables, depende de toda una casuística que no nos interesa aquí. Baste con decir que la competencia es la que arbitra el paso de los precios de producción al valor de mercado, generalmente acorde con la producción en condiciones técnicas socialmente normales, es decir, con el precio de producción medio —al menos tendencialmente—. (En rigor, debemos añadir que los capitalistas tampoco venden al valor de mercado, sino a un precio de mercado que solamente coincide con aquél en condiciones de equilibrio entre la oferta y la demanda.)

La forma en que un capitalista puede obtener una plusganancia, o sea una ganancia extraordinaria, consiste en lograr producir su mercancía a unos precios de producción inferiores al valor de mercado, esto es, a un precio de coste inferior al medio del ramo. Entonces, si se mantiene constante el nivel de producción y sigue vendiendo al valor o al precio de mercado, se embolsa la diferencia. O bien, si lo prefiere, puede aumentar la producción y vender por debajo del valor o precio de mercado, realizando la misma tasa de ganancia pero obtención al mismo tiempo, al vender una cantidad mayor de mercancías, una ganancia total mayor. O bien, lo que es más probable, puede optar por una combinación de ambas cosas, es decir, por vender por debajo del valor o precio de mercado y por encima de su propio precio de producción, o sea por debajo de su valor social y por encima de su valor individual, una cantidad de mercancías. Si la demanda se mantiene constante, los otros capitalistas se verán obligados a vender a precios más bajos y/o a disminuir la producción o quedarse con una parte de ella, en un primer momento, y, en última instancia, a introducir también innovaciones que les permitan disminuir sus propios precios de coste para ponerse a la par del pionero.

Y entre las vías para disminuir los precios de coste, que son muchas (por ejemplo, disminuir los salarios, o prolongar la jornada laboral mientras aquéllos se mantienen fijos, conseguir materias primas más baratas, con lo que se abarata la parte circulante de capital constante, etc., etc.), sin duda la principal es aumentar la fuerza productiva del trabajo, lo que pasa sobre todo por el perfeccionamiento de los medios de producción. Sin que tenga inevitablemente que ser así, esto significa normalmente, en la inmensa mayoría de los casos, invertir una proporción mayor del capital en la forma de capital constante, particularmente de capital fijo. Huelga añadir que resulta de todo punto indiferente el que esta fuerza productiva aumentada del trabajo aparezca de la mano de un capitalista que ya se encontraba en el ramo o de la mano de otro llegado de fuera o de la nada.

No es baladí recordar, sin embargo, que los capitalistas no compiten por el placer de ver quién produce una mercancía en menos tiempo o más barata, sino por apropiarse de una parte mayor de una masa de plusvalor o de ganancia dada. Por consiguiente, la competencia

no sólo consiste en producir más económicamente una misma mercancía, sino también en sustituir una mercancía por otra en la satisfacción de una misma necesidad o incluso en reemplazar una vieja necesidad por otra nueva y distinta.

Si al explicar esto hemos hablado constantemente de mercancías, ha sido para simplificar, evitando distinciones y manejando un concepto de sobra conocido. Sin embargo, no hace falta ningún esfuerzo para comprender que, al igual que entre los capitales invertidos en la producción de mercancías materiales, existe competencia entre los capitales invertidos en la producción de servicios; y que, lo mismo que una mercancía puede ser sustituida por otra en la satisfacción de una única necesidad, también puede serlo una mercancía por un servicio o un servicio por una mercancía.

Efectivamente, está en la misma naturaleza técnica de muchos servicios el que, al apoderarse de ellos el capital, no pueda aumentar la fuerza productiva del trabajo empleado en la forma y con la intensidad con que puede hacerlo en el caso de la producción de mercancías materiales. No es que no pueda hacerlo en absoluto, sino simplemente que pronto topa con ciertos límites. Una discusión más detallada de esto exigiría un tratamiento casuístico de los distintos servicios que no podemos llevar a cabo aquí. El que estos límites aparezcan más tarde o más temprano depende de muchos factores, pero sobre todo de en qué medida lo que satisface como valor de uso la necesidad de que se trate sea, directamente, la actividad laboral misma. Esto se comprende mejor si se compara un servicio como el transporte, donde, como nada exige que jueguen un mayor o menor papel las personas o las cosas, se puede alcanzar una composición orgánica del capital muy superior a la media de la industria (piénsese, por ejemplo, en los ferrocarriles, la aeronáutica o el transporte marítimo), con la enseñanza, donde la relación directa maestro-alumno parece esencial a la satisfacción de la necesidad que pretende cubrir.

La proximidad de dichos límites dependerá también en gran medida, por ejemplo, de la posibilidad o imposibilidad de que la localización de la prestación del servicio pueda concentrarse en un único o en unos pocos puntos. Así, mientras que la reparación de las instalaciones de agua corriente tiene que hacerse por fuerza en el domicilio del cliente —lo que no impide, sin embargo, que existan empresas capitalistas que explotan la prestación de servicios de fontanería, etc., pero se trata de empresas cuyo capital presenta una composición orgánica muy baja—, la reparación de automóviles puede concentrarse y tiende a hacerlo, por lo que resulta también más facil su explotación por el capital.

Otro factor diferencial será el grado en que la prestación del servicio pueda convertirse en una repetición mecánica, momento en que es posible sustituir el trabajo vivo de la persona por el trabajo objetivado de la máquina (a su vez, esto depende del desarrollo de la división del trabajo, que descompone el proceso productivo en sus partes integrantes y destila, por así decirlo, las tareas más reiterativas). Así,

por ejemplo, si bien la prestación que ofrece un médico a un paciente aquejado de una dolencia concreta y aún no diagnosticada resulta difícilmente repetible, otras labores igualmente médicas, como los chequeos generales, pueden ser confiadas en gran parte a instrumentos automáticos y, en consecuencia, ser explotadas por un capital de composición orgánica más elevada.

Es claro que todo contribuye en la enseñanza, mientras ésta esté organizada en base a la escuela, a poner obstáculos al desarrollo de la fuerza productiva de los enseñantes: relación directa maestro-alumno, lo que implica tanto la evitación de que las cosas, el trabajo objetivado, se interpongan entre uno y otro —como lo hace el tren entre el maquinista y el viajero—, cuanto la limitación del número de alumnos por maestro o profesor; necesidad de que la enseñanza se imparta, al menos en los niveles que corresponden a las edades más bajas, cerca de los domicilios de los alumnos, lo que quiere decir en multitud de centros dispersos; real o supuesta irrepetibilidad de la actividad enseñante, etc., etc.

En estas condiciones, la concentración de capitales ni es necesaria ni es rentable. No es necesaria porque no se exigen grandes cantidades de capital fijo, con lo que la organización de la enseñanza como negocio queda tan al alcance de los pequeños y medianos capitales como de los grandes. Tampoco es rentable, o por lo menos no es específicamente rentable, porque la concentración física de la producción, en vez de permitir economías que disminuyesen los precios de coste, provocaría su aumento (por ejemplo, transporte escolar) e incluso serias dificultades en la venta misma del servicio (por ejemplo, los padres prefieren llevar a su prole a un colegio más cercano, aunque sea más caro, que a otro que se encuentra notablemente lejos), con lo que los grandes capitales se verían forzados a organizar y explotar la enseñanza en las mismas o parecidas condiciones técnicas que los pequeños.

En estas circunstancias, el requisito para que los grandes capitales puedan valerse de su condición de tales a la hora de competir con los pequeños y medianos, está en la sustitución del servicio por un proceso de producción de mercancías materiales, en el que la elevación de la composición orgánica del capital empleado sería un arma eficaz en la competencia.

Junto a esta dinámica de la competencia hay que considerar otro aspecto de la dinámica general del capital que también empuja hacia la sustitución de la producción de servicios por la producción de mercancías. El capitalismo no solamente puede apoderarse de —y desarrollar— esferas de la economía en las que antes imperaba la pequeña producción o, incluso, esferas en las que ni siquiera existía o solamente ocupaba un lugar marginal la producción para el cambio —por ejemplo, el trabajo doméstico—. También puede manipular las necesidades o la forma de satisfacerlas. Más específicamente, tiende

a reemplazar la satisfacción colectiva de ciertas necesidades por su satisfacción individual, lo que exige la creación de una masa mayor de valor y, por consiguiente, ofrece la posibilidad de apropiarse de una masa también mayor de plusvalor.

Así, por ejemplo, los transportes colectivos son sustituídos por el automóvil privado, o los espectáculos directamente ante el público por la televisión y el vídeo. Si la demanda social lo permitiese, el capital no solamente fabricaría automóviles en masa, sino que también explotaría en masa el trabajo de chóferes de alquiler, o compañías de teatro a domicilio. No obstante, el hecho de que otras muchas necesidades más perentorias, o simplemente menos superfluas, estén todavía por cubrir, impide que ciertos servicios puedan ser explotados por el capital en la forma de prestaciones individuales. En tal caso, el tránsito de la satisfacción colectiva a la satisfacción individual de las necesidades en cuestión exige que el trabajo social destinado a ello se desprenda de la forma de servicio y adopte exclusivamente la forma de mercancías materiales. El trabajo socialmente necesario para la producción de estas mercancías es mayor que el que exigía la satisfacción de aquellas necesidades en forma de servicios colectivos, lo que permite crear una masa mayor de valor y por ende de plusvalor, pero es menor del que exigiría su satisfacción en la forma de prestaciones de servicios individualizadas, lo que permite que todavía pueda encontrar una demanda solvente y, así, sea declarado trabajo creador de valores de uso y por ello de valor de cambio.

En la enseñanza, con independencia de que resultara demencial desde el punto de vista de la distribución del trabajo social dedicar educadores profesionales a una enseñanza individual generalizada, la explotación del servicio-enseñanza como prestación individual resulta inviable también desde el punto de vista del capital. En cambio, no ocurre otro tanto, aunque presente también serias dificultades tanto económicas como extraeconómicas, con la sustitución de la producción de servicios por producción de mercancías materiales.

Hay todavía otra razón por la que la sustitución de la prestación de servicios —de parte del Estado o de empresas privadas— por la fabricación y venta de mercancías en la enseñanza puede redundar en interés del capital en su conjunto. En la medida en que todo capital participa a través de la ganancia en el plusvalor global producido en la economía, entra dentro de su interés el que existan otros sectores en los que, por ser la composición orgánica de sus capitales muy baja, se emplee una gran proporción de trabajo vivo y, por consiguiente, se logre una alta tasa de plusvalor. Y entra dentro de ese mismo interés, por la misma razón, no sólo el que se emplee una cantidad alta de capital variable por unidad de capital constante, sino también el que se emplee una gran cantidad de trabajo en términos absolutos. Desde este punto de vista, el capital estaría interesado en general, como ya hemos visto, tanto en la explotación capitalista de la presta-

ción de servicios que la enseñanza es, como en que la capacidad de empleo del sector sea grande en términos absolutos.

Sin embargo, los distintos sectores de la producción no sólo están comunicados entre sí por la circulación del valor, sino también por la circulación material de los productos. Hay mercancías que se dedican exclusivamente al consumo, mientras otras no tienen otra función que la de intervenir en nuevos procesos productivos y otras, en fin, se reparten entre las dos esferas. Desde este punto de vista, a todo capital le interesa que se reduzcan al mínimo los costos de producción de las terceras mercancías que está obligado a adquirir como materiales, productos semielaborados o instrumentos de trabajo para su propio proceso de producción. De tal manera, el que una rama como la siderurgia arroje una composición orgánica muy elevada y, por tanto, una tasa de plusvalor muy baja, perjudica a los capitalistas de otras ramas desde el momento en que, probablemente, parte del plusvalor producido bajo su férula se les irá de las manos convertido en ganancia del capital siderúrgico, pero les beneficia desde el instante en que la mayor parte de las industrias utilizan en su producción productos siderúrgicos, que la siderurgia produce y vende a bajo coste gracias a su alta composición orgánica, esto es, gracias a la elevada productividad —en términos de producto— del trabajo en el ramo. Inversamente, aunque la utilización masiva de trabajo vivo y la producción masiva de plusvalor en la enseñanza benefician indirectamente al resto de los capitales, la baja productividad técnica de los enseñantes se traduce en un alto coste por unidad producida, es decir, en un coste elevado de la mercancía fuerza de trabajo, que, como vimos en su momento, interviene en mayor o menor proporción en todos los procesos productivos.

Desde el punto de vista del capital en general, por consiguiente, es necesario aumentar la productividad del trabajo enseñante para disminuir el coste de la fuerza de trabajo. Y, tal como acabamos de ver al referirnos a la competencia entre los capitales particulares, dentro o fuera de la enseñanza, este aumento de la productividad del trabajo exige un aumento de la composición orgánica del capital, una de las formas de conseguir lo cual es la sustitución de la prestación de servicios por la venta de mercancías.

No es posible establecer en términos generales qué sea más necesario para el capital, si obtener una gran masa de plusvalor a repartir entre todos o abaratar una mercancía que todos pagan. La introducción de una masa de capitales en la enseñanza (o en cualquier otro sector) como capital de servicios alivia sobre todo el exceso de capital, aunque, al producir una masa de plusvalor que se convertirá a su vez en nuevo capital, puede tender a reproducir la situación anterior, si bien el capital raramente mira tan a largo plazo. El abaratamiento del coste de la fuerza de trabajo mediante el aumento de la productividad del trabajo enseñante facilita la valorización de los otros capitales, al permitirles producir y vender a precios más bajos, con beneficios más altos, o ambas cosas a la vez, pero elimina ese pulmón

que, desde el punto de vista de la producción global de plusvalor, es la existencia de sectores de baja composición orgánica.

Por otra parte, urge ya aclarar que no todo proceso de sustitución de servicios por mercancías implica costes menores en la satisfacción de unas mismas necesidades. La sustitución del transporte público —servicio— por el transporte privado —mercancía—, obviamente, encareció la satisfacción de esa necesidad y, dicho sea de paso, encareció la fuerza de trabajo, desde el momento en que la posesión de un vehículo particular pasó a convertirse en una «necesidad» generalizada. La progresiva decadencia de los barberos en favor de las maquinillas de afeitar, en cambio, sin duda ha abaratado tanto el afeitado como, en última instancia, el valor de la fuerza de trabajo con «buena presencia». Por lo tanto, sería preciso estudiar cada posible proceso de sustitución a la luz de sus particularidades técnicas. Al nivel en que se encuentra hoy la tecnología de la enseñanza —hay que celebrarlo—, parece difícil que la sustitución del servicio por venta de mercancías pueda darse a un coste menor, salvo, con muy serios reparos en cuanto a la eficacia pedagógica, en sectores puntuales como el pseudoaprendizaje de idiomas, la venta de temas preparados para oposiciones masivas, la difusión de ciertas destrezas que más bien corresponden a *hobbies* o la «cultura general» adquirida por vía de enciclopedias en fascículos.

La introducción del capital en la enseñanza como capital de servicios es un fenómeno tan conocido que no precisa que aportemos ejemplo alguno. Lo que sí vale la pena señalar es el hecho de que se presenta como necesidad más acuciante para el capital —el invadir nuevas esferas, entre ellas la enseñanza— en los períodos en que existe un fuerte excedente de capitales sin invertir, en que la tasa de ganancia obtenida por los capitales en activo es más baja o en que, como es lo más probable, ocurren ambas cosas a la vez.

El Estado puede asumir la responsabilidad y los costes de la enseñanza no sólo porque el capital la considere como un simple aspecto de las condiciones generales de la producción que no resulta rentable explotar directamente, sino también por la fuerte presión política que deriva del hecho de ser considerada un bien social, al que todos deben poder acceder, etc. Después de la segunda guerra mundial, los Estados de los países capitalistas occidentales se han hecho cargo de toda una serie de servicios sociales, con lo que, simultáneamente y en un mismo acto, aseguraban las condiciones generales de la producción, respondían a las reivindicaciones populares, asumían una parte del coste de la fuerza de trabajo en la forma de salario social y ponían en práctica una política económica de corte keynesiano basada en el déficit público. El resultado es eso que ha dado en llamar *«Welfare State», «État-providence»*, «Estado asistencial», «Estado del Bienestar», «economía social de mercado», etc., etc. Mientras el capital no encontraba dificultades para valorizarse en otras esferas, no po-

día sino aplaudir o al menos tolerar como un mal menor este curso. Las cosas han cambiado desde que las pequeñas crisis y desajustes coyunturales han dejado paso a una crisis profunda y prolongada. Imposibilitado al parecer para resolver el problema de la valorización de una masa siempre creciente de capital en las esferas de la producción que ya domina o mediante la creación de otras nuevas, el capital se vuelve hacia las necesidades que satisface el Estado. Su programa es tremendamente sencillo: desmontar las instituciones del «Estado del Bienestar» para poder introducirse en ellas, como capital de servicios o como capital que produce mercancías. No hace mucho esto era simplemente la propuesta teórica de una escuela de economistas, los llamados liberales de Chicago, y la pugna práctica de diversos capitales aislados; hoy es ya, en mayor o menor medida, abierta o encubiertamente, el programa de varios gobiernos occidentales, entre ellos los de los Estados Unidos e Inglaterra ha hecho verdaderos estragos en Argentina, Chile y Turquía.

La sustitución de ciertos servicios por mercancías, por otra parte, puede parecer a primera vista una entelequia, pero resulta no serlo tanto cuando se observan más detenidamente algunos síntomas. En la sanidad, quizá el sector en que resulta más clara por todas partes la pugna del capital como capital de servicios —junto con los profesionales independientes— contra su asunción por el Estado como servicio público, el capital productor de mercancías encarna en la persona de la industria farmacéutica y encuentra su expresión en la medicina curativa frente a la medicina preventiva.

En la enseñanza, dejando de lado al capital de servicios y ciñéndonos a la penetración del capital productor de mercancías materiales, se pueden señalar al menos cuatro fenómenos significativos. El primero es un fenómeno que no altera el carácter del sector: la utilización en la escuela, como parte del material de la escuela misma o como elementos más o menos necesarios para los alumnos, de un número creciente de materiales auxiliares que son producidos como mercancías (desde los libros más numerosos y más caros o las fichas hasta los laboratorios de idiomas, etc.). Un fenómeno particularmente interesante en este terreno es la generalización en la metrópoli capitalista por excelencia de los materiales didácticos empaquetados, todavía no presente entre nosotros. «Es casi imposible hoy en día», afirma Apple, «entrar en un aula norteamericana, por ejemplo, sin ver apiladas cajas y cajas de materiales científicos, de estudios sociales, matemáticos o de lectura ("sistemas", como se los denomina algunas veces) alineadas sobre las estanterías y en uso. En este caso, un establecimiento escolar compra una serie completa de material estandarizado que generalmente contiene declaraciones de objetivos, todo el contenido y material curricular necesario, especificaciones previas de las acciones a desarrollar por los profesores y las respuestas apropiadas por parte de los estudiantes y tests de diagnóstico y de logro coordinados con el sistema. Generalmente estos tets "reducen" el conocimiento curricular a las conductas y destrezas "apropiadas"» [19]. Estas mercancías educativas permiten al capital instalarse como capital productor de mercancías en el sector de la enseñanza sin que éste pierda su carácter general de sector de servicios. Además, estos paquetes didácticos tienen otras virtudes: permiten a las empresas que los producen intervenir directamente —y no ya sólo mediante presiones indirectas— en el contenido de la enseñanza; someten a los profesores a funciones de mera ejecución arrancándoles la capacidad de concebir el *curriculum* o la pedagogía; hacen más difícil en general para el personal docente el control formal e informal sobre las decisiones didácticas; eliminan la necesidad de una coordinación activa entre la plantilla docente, pues ésta viene ya dada desde fuera; hacen que los profesores se vean divorciados de sus colegas y de su material de trabajo; reducen el conocimiento a una serie de destrezas acumulables y calculables; obligan a los estudiantes a trabajar con un material que aísla a los individuos y establecen las condiciones de existencia del individuo posesivo [20].

El segundo es la existencia de algunos subsectores parainstitucionales —o si se prefiere paraformales—, en todo caso marginales, que funcionan ya como sectores de producción de mercancías materiales, tal cual la enseñanza por correspondencia, el aprendizaje de idiomas en base a combinados de libros y cintas magnetofónicas, etc.

El tercer fenómeno son los casos en que se combina el aumento de la fuerza productiva del trabajo enseñante, como trabajo de servicios, mucho más allá de los límites que permitiría la estructura tradicional de la escuela, con un mayor peso de elementos producidos como mercancías en el proceso educativo (el ejemplo perfecto serían las universidades a distancia explotadas de forma capitalista; no siéndolo el servicio, puede no obstante serlo la producción de mercancías).

El cuarto, el menos avanzado pero a la vez, sin duda, el más prometedor, es el creciente interés del capital monopolista por encontrar vías de penetración en la enseñanza como capital productor de mercancías materiales. Sirvan como ejemplo los que aporta E. Mandel: «Los grandes trusts que han partido de la producción de máquinas fotocopiadoras han comenzado a producir material didáctico, como Xérox, Bell, 3 M y Bell and Howell (...). General Electric participa en la fundación de una sociedad por acciones (General Learning) para preparar la producción de "mercancías didácticas". Leasco-Pergamon prepara un banco de datos gigante para "vender" una información científica sistematizada», etc. [21] En el *Silicon Valley* exis-

[19] Michael W. Apple, «Curricular form and the logic of technical control: building the possessive individual», en M.W.A., editor, *Cultural and economic reproduction in education: Essays on class, ideology and the state*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1982, pp. 247-274.

[20] Sobre todos estos aspectos, véase Apple, *op. cit.*, y, del mismo autor, *Education and power*, Routledge and Kegan Paul, Boston, 1982, cap. V.

[21] E. Mandel, *La troisième âge du capitalisme*, *cit.*, vol. II, p. 438.

te ya una floreciente industria que produce lecciones de lo que sea en vídeo y pugna por que sean reconocidas por la escuela (algunas ya lo hacen), y los padres norteamericanos pueden ya adquirir esta enseñanza empaquetada para sus hijos (es cuestión de tiempo el que la reducción de los costes permita su venta masiva).

El nivel tecnológico alcanzado en la actualidad permite ya dar el salto a la satisfacción entera o casi enteramente individualizada de la necesidad de enseñanza. Baste pensar en las posibilidades, más allá de los tradicionales libros, que ofrecen las *casettes*, las *video-casettes*, los magnetoscopios, los videodiscos, la televisión por cable, los miniordenadores o los terminales conectados a un ordenador central o a una red. Cuando la tecnología permita no solamente producir estas cosas, sino producirlas a precios que hagan posible su venta masiva, estarán dadas las condiciones para el asalto final al sector de la enseñanza.

Es difícil imaginar un estudiante que, en vez de asistir a la escuela o a la universidad, acuda los sábados por la mañana al supermercado para adquirir las mercancías educativas de la semana. Por otra parte, es de prever que el Estado no va a renunciar nunca a organizar o controlar la educación, es decir, a la existencia de una educación formal. Sin embargo, lo que sí resulta perfectamente posible es la reducción de la prestación personal de servicios en la enseñanza a su mínima expresión o, en todo caso, a un papel muy inferior al que actualmente representa.

El concepto de servicios es un concepto desafortunadamente confuso. Delimita claramente aquellos casos en que la necesidad se satisface con, o el valor de uso consiste en, una mercancía individual que es adquirida por el comprador de aquellos otros en que no es así. Pero engloba bajo un mismo epígrafe casos en los cuales la prestación personal lo es todo o casi todo y otros en los que sucede lo contrario. Dentro de la categoría de servicio caen tanto el trabajo de un limpiabotas que se sirve de unos pocos instrumentos de valor mínimo como la utilización de un tren que representa una gran masa de medios técnicos mantenidos en funcionamiento por un puñado de personas. El teatro es un servicio. El cine es un servicio. Desde el punto de vista de la relación material y cambiaria del espectador con el empresario de espectáculos, ambos funcionan igualmente como servicios: no existe ninguna mercancía que pueda adquirir el espectador-consumidor. Sin embargo, la sustitución del teatro por el cine representa una sustitución de servicios por mercancías en el ámbito del espectáculo. La televisión y la radio, sean estatales o privadas, son servicios, pero los receptores de radio y televisión son mercancías, y es realmente su producción la que constituye la mayor parte de la actividad económica del sector globalmente considerado.

Hablar de sustitución de los servicios por mercancías, o del suministro de servicios por el suministro de mercancías, en el sector de la enseñanza no significa poner al estudiante en la misma relación con la educación que guarda su madre con los detergentes. No existe ninguna dificultad técnica que impida sustituir en masa a los maestros o a los profesores de universidad por pantallas de un circuito cerrado de televisión, y, si es que no resultaría hoy más económico, lo resultará dentro de poco. Desde el punto de vista de los estudiantes, eso seguiría siendo un servicio, pero el trabajo de servicios de cientos de miles de profesores habría sido sustituido por trabajo productor de mercancías, aun cuando no fueran éstas todavía mercancías destinadas al consumidor individual. Puede pensarse, por ejemplo, que entonces la universidad ya no sería capaz de transmitir ese específico *ethos* que es indisociable de la vida universitaria y de la posterior vida profesional del estudiante universitario, pero la masificación del profesorado parece que ha acabado hace ya tiempo con la vieja imagen del profesor que debía interiorizar el estudiante. Tal vez, incluso, fuera más eficaz en este sentido una universidad que pudiera repartir por doquier la imagen de unos pocos profesores escogidos, actores de una representación bien estudiada. Algo de esto ya lo hace hoy en España la Universidad Nacional de Educación a Distancia con sus emisiones radiofónicas.

Faltaría entonces, se dirá, una atención individualizada, un marco desde el que atender a los peculiares intereses y motivaciones o la específica vocación de cada alumno. Sin embargo, sistemas como el de tutorías u otras formas de asesoramiento, seguimiento y consulta no sólo pueden satisfacer esto, al menos en los niveles superiores de la educación, sino que, muy probablemente, pueden hacerlo mejor que el sistema de las lecciones magistrales monocordes. Es cierto que un alumno «libre» en la Universidad (si es que tal clasificación no es el producto de una mera conveniencia administrativa) no sólo consume menos servicios —menos clases del profesor— sino también, normalmente, menos productos —menos libros, etc.—, pero esto no se debe a la distinta organización técnica que para él tiene la enseñanza, sino sobre todo a su distinta valoración social y personal, por parte tanto docente como discente. En rigor, técnicamente hablando, un alumno «libre» tendría que consumir muchos más productos. Por lo demás, una sustitución total o parcial de los libros por la televisión, el vídeo y otros artilugios ingeniosos eliminaría precisamente el problema de la inaccesibilidad que para la mayoría de la población tiene el texto escrito (nos referimos a su inaccesibilidad psicológica, no a una incapacidad de leer) y hasta buena parte del aburrimiento que hoy puede conllevar el estudio personal. Y, llegados aquí, podemos dejar ya de lado una futurología que podría terminar por convertirse en ciencia-ficción.

Hasta aquí hemos supuesto que el capital se introducía en la enseñanza en condiciones competitivas normales, vale decir sin condicionantes extraeconómicos. Esto es, hemos supuesto que al invertirse como capital, lo mismo en la enseñanza que en cualquier otro sector, realizaba la tasa media de ganancia. Sin embargo, puede no ser y en la práctica no es muchas veces así, por varias razones.

La primera es que el hecho de que la educación sea considerada un bien público empuja al Estado a regular sus precios como precios políticos, de modo que los precios del mercado no provienen —vía compensación de las distintas condiciones en que se realiza el proceso productivo en un valor general de mercado y traducción de éste, por la oferta y la demanda, en precio final de mercado— de los precios de producción, a saber, de los costes de producción más la ganancia media correspondiente al capital total invertido. Obviamente, el Estado no puede imponer precios inferiores, ni siquiera iguales, al coste de producción, pero sí puede impedir la obtención de la ganancia correspondiente. Esto no cambia nada por el hecho de que el capital sea aportado por el capitalista mismo o que lo reciba del Estado en forma de subvención, de cheques escolares, etc. Tampoco cambia nada entre estas dos variantes, o sea, tampoco cambia nada porque el Estado aporte directamente el dinero al empresario —subvenciones— o se subrogue como pagador en el lugar del cliente —cheques. Podemos asimismo considerar tanto que el Estado aporta ese dinero como renta, funcionando como capital sólo el que aporta el capitalista mismo, cuanto que el Estado aporta ese dinero para que funcione como capital, pero como capital disminuido en sus virtudes, capital al que no se permite embolsarse la parte que le correspondería de la ganancia. Por el mismo motivo, tanto da que el Estado sustituya una demanda insolvente —en el caso del cheque o las subvenciones— o cubra la incapacidad de los pequeños capitalistas para adelantar un capital fijo inicial que sólo muy a largo plazo se transfiere a valores realizables —los créditos para instalaciones, etc. Debe quedar bien entendido, no obstante, que estas diferencias sólo carecen de importancia mientras el Estado siga manteniendo unos precios forzosos.

La segunda razón que permite que esto sea así es que, con frecuencia, no nos encontramos ante capitales que se visten con el traje de enseñante para obtener una ganancia, sino ante enseñantes que se visten con el traje de capitalistas para impartir un tipo determinado de enseñanza o simplemente para ejercer su profesión. Este es el caso, con toda evidencia, de muchas escuelas confesionales. No obstante, lo normal es que ambas funciones, la obtención de un beneficio y la organización de la enseñanza de acuerdo con criterios privados no económicos, se mezclen.

En cualquier caso, si la fuerza de trabajo de los enseñantes se vende a su valor, y efectivamente tiende a ocurrir así, ahí deja de producirse un plusvalor del que nadie, por tanto, puede apropiarse. Desde el punto de vista del capital en su conjunto esto puede ser bueno, pues un plusvalor que no se produce ni realiza no entra a formar parte del precio de la fuerza de trabajo ni, en consecuencia, de los costes de producción de las mercancías o los servicios como parte obligada del capital variable (que haría aumentar la parte variable del capital manteniéndose constante la masa del plusvalor producido en estos procesos, esto es, disminuyendo la tasa de plusvalor y por ende la tasa de ganancia, ya que el valor producido depende del tiempo de trabajo, y no de su precio; la parte de ese valor que es plusvalor, en cambio, está en relación inversa con el tiempo de trabajo necesario para cubrir el salario, que es lo mismo que decir con el precio de la fuerza de trabajo). En cambio, desde el punto de vista de los capitales excedentes en particular —y del de todo el capital, en cuanto copartícipe de la masa social global de ganancia—, esto representa una oportunidad de valorización perdida.

Desde esta perspectiva se puede valorar mejor el papel de medidas como el cheque escolar o educativo. Con independencia de que las reglamentaciones legales y administrativas puedan reducir el cheque a lo mismo que la subvención, etc., lo que en sí ya es más que dudoso, subvenciones y cheques, considerados como tales, encierran o responden a dinámicas potencialmente diferentes. El cheque escolar, que interpone al padre-comprador entre la escuela-vendedor y el Estado, es el instrumento adecuado para subvencionar, no la oferta, sino la demanda; es el mecanismo más indicado para restablecer la libre valorización y la libre competencia, esto es, la libertad de precios, en un sector como la enseñanza. Tal libertad de precios desataría la competencia y abriría, por lo que ya hemos visto antes, la puerta a la sustitución de la producción de servicios por la producción de mercancías materiales. El cheque «educativo», que no sería obligado gastar precisamente en escuelas, sería la forma de subvención de la demanda correspondiente a este nuevo estadio.

No obstante, surge aquí un problema de otra índole. La enseñanza, ya lo hemos dicho varias veces, cumple la función de cualificar la fuerza de trabajo, mas cumple igualmente otras funciones nada desdeñables de socialización, legitimación, individualización de los conflictos sociales, homogeneización ideológica, etc. Pero el régimen de producción capitalista no solamente supone obtención privada de beneficios, apropiación privada de plusvalor, sino también el entero dominio del capitalista sobre el proceso y el fin de la producción en su taller. Esto implica la posibilidad, incluso la probabilidad, de que lo que el capitalista particular de la enseñanza decide producir no coincida con lo que la sociedad, es decir, el capital en general, desea obtener.

Entre los que mejor han comprendido esto figura uno de los padres de la sociología en general y de la sociología de la educación en particular: Émile Durkheim. La educación, nos dice, «tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente al que está específicamente destinado» [22]. Esto le permite concluir: «Si tal como hemos intenta-

[22] E. Durkheim, *La educación, su naturaleza y su papel*, en *Educación y sociología*, p. 53; traducción de Janine Muls de Liarás, Península, Barcelona, 1975.

do ya establecerlo, la educación tiene, ante todo, una función colectiva, si tiene por meta la de adaptar al niño al ámbito social en el que está destinado a vivir, es imposible que la sociedad se desinterese de semejante coyuntura. ¿Cómo podría estar ausente de ella, teniendo en cuenta que constituye el punto de referencia según el cual la educación debe dirigir su acción? Compete, pues, a ella el recordar de continuo al educador cuáles son las ideas, los sentimientos que se deben inculcar al niño para que pueda éste vivir armónicamente en el medio en el que le toca desenvolverse. De no estar la sociedad siempre presente y ojo avizor para obligar la acción pedagógica a desarrollarse en un sentido social, ésta se pondría necesariamente al servicio de creencias particulares y la gran alma de la patria se dividiría y se reduciría a una multitud incoherente de pequeñas almas fragmentarias en conflicto las unas con las otras. Es menester escoger», etc. [23].

Durkheim recorrió el tramo final de su carrera académica a la sombra de Ferdinand Buisson, catedrático de Ciencias de la Educación en la Sorbona y director general de enseñanza primaria con Jules Ferry. En sus principales escritos sobre sociología de la educación o sobre la educación en general, Durkheim no hace sino teorizar *a posteriori* la reforma educativa de 1880-1882, reforma que fue a su vez la respuesta diferida al levantamiento de la Comuna de París. Las leyes Ferry se proponían principal y explícitamente extirpar cualquier posibilidad de autoinstrucción obrera y de educación alternativa en general. Esta es también la «pequeña alma fragmentaria» que más altera el sueño del sociólogo. Pero la escuela única estatal francesa no solamente se construyó en pugna contra el movimiento en favor de la autoinstrucción obrera, sino también contra sectores de las clases dominantes que, directamente o por sujeto interpuesto —por ejemplo y sobre todo la Iglesia—, pretendían monopolizar la educación de sus hijos, así como contra las órdenes religiosas que, ocupándose de la educación de los pobres, no sabían o no querían imprimirle una orientación práctica. Del mismo modo, la formulación ambivalente de Durkheim sirve para la defensa de los intereses en materia de educación de la sociedad —es decir, del conjunto de las clases dominantes o del grupo hegemónico dentro de ellas— frente a los de cualquiera de sus sectores aislado.

Incluso aunque no existiera como realidad o como posibilidad esa escisión entre intereses de conjunto e intereses particulares, resulta cuando menos un problema complejo el determinar hasta qué punto la escuela resulta sustituible en sus funciones generales de socialización, puesto que gran parte de esta tarea se desempeña —o toda esta tarea se desempeña en gran parte— en la escuela con independencia de los contenidos impartidos. Piénsese, por ejemplo, lo mal que se puede llevar la proclamación de *una* cultura como *la* cultura legítima, digna de ser impartida, etc., proclamación implícita e incluso explícita en la existencia de la cultura escolar, con un mercado en el que las mercancías compitiesen libremente, discutiendo sus productores las excelencias de sus productos con la misma frivolidad con que se declara genial una novela premiada o excelente una lavadora. O imagínese lo que se perdería si los niños dejaran de estar sentados y mirando en una misma dirección seis o siete horas al día durante ocho o más años. O medítese la diferencia entre vivir el éxito y el fracaso escolares como sanción adecuada a un esfuerzo realizado en condiciones iguales a otros, o como producto inevitable de la desigualdad de medios económicos, o en tanto que resultado del acierto o desacierto en la elección de las mercancías, como quien da en el clavo o se equivoca al elegir un traje. O explíquese de dónde saldría ese espíritu corporativo, tan necesario para la buena marcha de las cosas, que generan los grados o las especializaciones en una enseñanza bien estructurada y reglamentada.

Lo que parece perfectamente viable desde una óptica económica puede no serlo tanto visto desde otros ángulos. Es evidente que buena parte de las funciones que en general podemos llamar de socialización no se cubren en la enseñanza por la simple impartición de contenidos acordes con lo que «la sociedad» quiere, sino mediante una serie de mecanismos institucionales y prácticas rituales que van desde la configuración del grupo-clase hasta la relación educador-educando, pasando por la interacción dentro de un grupo estable, el específico *ethos* escolar o el aislamiento tanto del mundo de la producción como de la calle. A esto hay que añadir las funciones amortiguadoras que cubre la escolarización respecto de problemas en principio ajenos a ella: aparcamiento de niños, encubrimiento del paro juvenil, etc. Por razones obvias, es más que dudoso que resulte fácil reemplazar a la escuela en estas funciones.

Sin embargo, no queremos correr el riesgo de embarcarnos en un razonamiento que podría resultar similar a aquél que hacía Thiers cuando demostraba ante la asamblea francesa que los ferrocarriles tendrían necesariamente que resbalar sobre los raíles. Hay funciones de la escuela que no puede cumplir un *video-cassette* pero que pueden serlo desde otros lugares. Baste pensar en el prodigioso y absorbente desarrollo de los medios de comunicación de masas, sobre todo cuando es ya algo comprobado que una hora de televisión puede impresionar la mente de un niño con una fuerza mucho mayor que numerosos días de clases lectivas. En cualquier caso, la producción de mercancías nunca ha estado realmente ausente de la enseñanza, y antes de que se plantee una sustitución propiamente dicha del suministro de servicios por el suministro de mercancías tienen éstas mucho camino que recorrer en la función de instrumentos auxiliares.

Existe además, particularmente, una última dificultad para que la escuela pueda ser desplazada. La legitimación de las sociedades capitalistas es fundamentalmente meritocrática: se supone que la socie-

[23] *Ibíd.*, pp. 61-62.

dad, por unos u otros mecanismos, reparte sanciones positivas o negativas entre sus miembros de acuerdo con sus méritos o deméritos. Esta ideología meritocrática es visible en casi todas las esferas de la vida social, pero especialmente en la vida económica y en la escuela. Para ser exactos, tiene su origen en la economía, en el mercado, pero alcanza su culmen en la escuela. Mercado y escuela individualizan lo que son relaciones o diferencias de clases, convierten los problemas sociales en problemas individuales. En la escuela, como en el mercado, sólo parecen existir diferencias cuantitativas, nunca cualitativas; la desigualdad, en la medida en que surge a la superficie, aparece como distribuida a lo largo de un *continuum*, no como escisión. En vez de capital y trabajo, sólo hay ricos y pobres; en vez de culturas antagónicas, sólo hay niños listos y tontos. Así como el mercado oculta tras de sí el mundo de la producción, la escuela oculta las diferencias sociales. Ambos presentan un nivel de igualdad: el mercado, en la medida en que en la esfera de la circulación no hay otra cosa que intercambio de equivalentes, aunque tras estos valores iguales puedan estar el capitalista que monopoliza los medios de producción y el obrero que tiene que vender su fuerza de trabajo; la escuela, en la medida en que se aproxima a ser o parecer una escuela única o unificada, aunque esté dando un tratamiento igual a posiciones de partida diferentes —y, por consiguiente, reforzando la desigualdad.

Pero, como señala Habermas, «en las recientes versiones de la ideología del rendimiento el mercado es reemplazado por el éxito profesional, procurado por la educación formal» [24]. El desarrollo de la fase monopolista del capitalismo, que deja muy atrás y convierte en irreal el idílico panorama de la pequeña propiedad basada en el trabajo, siega la hierba bajo los pies de la legitimación meritocrática de las sociedades basadas en la economía de mercado —o sea, en la explotación del trabajo tras el velo del mercado. En períodos de crisis, recesión o estancamiento, o simplemente de crecimiento mínimo, no se dan o pierden fuerza los procesos de movilidad horizontal que aparecían ante los ojos del ciudadano aislado como procesos de movilidad vertical, justificando así la pretensión de ser sociedades «abiertas» esgrimida por las formaciones capitalistas. El hecho de que las diferencias heredadas en la distribución de la propiedad no pueden ser superadas con el simple esfuerzo o la valía personales pasa de ser sólo cierto a ser evidente. Entonces la ideología meritocrática es salvada del naufragio por la escuela. Por un lado se oculta la propiedad de los medios de producción tras su gestión (piénsese en la «burocratización universal», la «era de los directores», el «poder de los ejecutivos»). Por otro, si bien se acepta la nula movilidad en la escala de la propiedad, se supone que existe, y mucha, por no decir cada vez más, en la escala de la gestión. Todos saben que no han tenido, tienen ni ten-

24 J. Habermas, *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*, p. 102; traducción de José Luis Etcheverry, Amorrortu, Buenos Aires, 1975.

drán la oportunidad de convertirse en grandes propietarios, pero todos creen que han tenido, tienen o tendrán la oportunidad de ascender por los peldaños que conducen a la administración de esas grandes propiedades, y que si dejan que se les escapen o se les arrebaten esas oportunidades es por falta de valía o de esfuerzo o, en el mejor de los casos, porque otros los han aportado en mayor proporción. Es prácticamente imposible convertirse en barón de la industria o terrateniente, pero está al alcance del esfuerzo individual el llegar a director. Hace poco, el vicepresidente de la patronal española y presidente de los empresarios madrileños, José Antonio Segurado, declaraba a la prensa, después de contar que libertad quiere decir mercado: «Mi ideal de sociedad es el que da la igualdad en la línea de salida. Creo que el ideal de cualquier político debiera ser el que todo el mundo tuviera siempre las mismas oportunidades, de verdad. Y en esto la educación es fundamental» [25].

La escuela solamente podrá sustentar esta ideología meritocrática mientras presente un nivel en el que todos los alumnos —todos los ciudadanos— son tratados con igualdad y mientras aparezca como una pirámide en la que todos entran por la base y sólo progresivamente, y mediante un proceso de selección individual, va delimitándose quiénes formarán parte de la minoría que llegue a la cúspide. (Para que esta ilusión funcione plenamente es necesario, además, que la estructuración de las titulaciones ofrecidas por la escuela guarde semejanza con la estructura del empleo y que ésta, a su vez, aparezca como racional en la distribución individual de posiciones y funciones). La escuela puede ofrecer mejor o peor esta imagen, pero lo que no podría ofrecerla en modo alguno sería una enseñanza basada en todo o en gran parte en un mercado en el que cada cual dependiera de sus medios económicos o de su habilidad para discernir a través de la humareda publicitaria.

No podemos resistir la tentación de dedicar aquí unas líneas a la que pasa por ser, al menos entre algunos sectores de enseñantes y estudiantes, la más radical de las críticas a la escuela: la teoría de la desescolarización, comenzada por Everett Reimer y completada y popularizada por Ivan Illich. El autor de *Deschooling society* ofrece una crítica descriptiva; no causal, de la escuela que alcanza a veces una agudez y una penetración verdaderamente notables, particularmente cuando habla de lo que él denomina la «fenomenología de la escuela» y la «ritualización del progreso» [26]. Denuncia la fabricación artificial de la niñez, la manipulación de las conciencias, la discriminación escolar, la redefinición constante de la pobreza en términos educativos, el corporativismo de las profesiones y, sobre todo, la relación entre el consumo graduado y siempre insuficiente de educación y el consumismo general.

25 *El País*, 29 de agosto de 1982.

26 *Cf.* I. Illich, *La sociedad desescolarizada*, capítulos III y IV; traducción de Gerardo Espinosa, Barral, Barcelona, 3.ª edición, 1976.

El problema surge precisamente en esto último. Para Illich no es la producción la que determina el consumo, y las relaciones económicas en su conjunto las que generan por sí mismas y con el refuerzo de los aparatos de socialización la ideología de la sociedad y los individuos. Al contrario: la crítica no toca otra esfera económica que la del consumo, sin decir una palabra sobre la producción, con lo que aquél se ve convertido en la esfera determinante de la economía; pero la ideología consumista y fetichista ni siquiera surge del intercambio, de las relaciones económicas cotidianas, sino que es creada y expandida por las instituciones. ¿Por qué instituciones? Por las instituciones no-conviviales en general, pero sobre todo por las dos que Illich escoge como blanco de sus ataques: la enseñanza y la sanidad.

¿Qué propone Illich? Desmontar los aparatos escolar y de la seguridad social. Si dejamos aquí de lado el segundo, el primero sería sustituido por un perfecto *laissez faire* subvencionado con fondos públicos. La escuela sería reemplazada por cuatro «tramas de aprendizaje»: unos «servicios de referencia respecto de objetos educativos» que permitirían el acceso de los educandos a las cosas (por ejemplo, los interesados en la aeronáutica podrían ir a ver un avión); unas «lonjas de habilidades» en las que los ya diestros se ofrecerían como modelo a los aprendices; un «servicio de búsqueda de compañero» para no estar solo; en fin, unos «servicios de referencia respecto de educadores independientes» que ofrecerían conocimientos pedagógicos, dirección intelectual, etc. [27]. Como ya es sabido que en este mundo no hay nada gratis, así como que se halla dividido entre gente con posibilidades económicas y gente sin ellas, Illich hace suya la propuesta del bono escolar, pero reducido a su «edu-crédito»: se podría gastar a lo largo de toda la vida y no habría obligación de hacerlo en instituciones escolares [28].

Si dejamos de lado la frivolidad con que Illich, en el mejor estilo de los viejos arbitristas, fantasea sobre las lonjas, listines telefónicos y museos que han de sustituir a la escuela, su propuesta es meridianamente clara en la práctica, independientemente de las intenciones subjetivas que puedan sustentarla: desmontar instituciones públicas para sustituirlas para el libre juego del mercado, es decir, para poner las actividades de que se ocupan directamente bajo la férula del capital, sea industrial, comercial o de servicios. El hecho de que Illich imagine un idílico mundo de la educación repleto de «compañeros», «profesores de habilidades» y «educadores independientes» tiene el mismo valor que sus lamentaciones sobre las «deformaciones» monopolistas de la sociedad capitalista: ninguno. La alternativa de Illich, en definitiva, es el programa de los liberales de Chicago, de la «Nueva Derecha» hoy ya programa de gobierno, al que sólo añade la ingenua desfachatez que da la inconsciencia.

[27] *Cf. ibíd.*, pp. 104-105 y ss.
[28] *Cf. ibíd.*, pp. 17 y ss.

CAPÍTULO IX

EL RÉGIMEN COMBINADO DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN MATERIAL

Hay en Marx una actitud ambivalente ante el trabajo —actitud que, sin embargo, no debe tomarse por un punto de ambigüedad. Por un lado, el trabajo se presenta como componente indispensable de la libertad del hombre en cuanto especie y como una actividad que, en sí y para sí, puede y debe ser libre; por otro, en cambio, se manifiesta como mediación entre el hombre y sus necesidades, como actividad mediada a su vez por estas necesidades, y constituye por tanto un elemento del «reino de la necesidad». Ni que decirse tiene que esta ambivalencia surge ya en su concepción del trabajo en general, del trabajo como actividad humana general, antes de entrar en el análisis de las formas históricas adoptadas por el trabajo, en las que éste raramente ha sido libre.

Por una parte, el trabajo se presenta como parte indispensable del proceso de formación del hombre individualmente considerado; no es pensable una formación humana de la que no sea parte integrante el trabajo, incluido el trabajo físico, y que no esté en general organizada en torno al trabajo. Por otra parte, sin embargo, aparece el tiempo libre, vale decir el tiempo de no-trabajo, como condición indispensable para el desarrollo espiritual del hombre.

En polémica con Smith, Marx defiende la posibilidad y necesidad de un momento de libertad en el trabajo. Nos permitiremos reproducir un pasaje algo extenso:

«¡Trabajarás con el sudor de tu frente!, fue la maldición que Jehová lanzó a Adán. Y de esta suerte, como maldición, concibe A. Smith el trabajo. El "reposo" aparece como el estado adecuado, como idéntico a la "libertad" y la "dicha". Que el individuo "en su estado normal de salud, vigor, actividad, habilidad, destreza", tenga también la necesidad de su porción normal de trabajo, y de la supresión del reposo, parece estar muy lejos de su pensamiento. A no dudarlo, la medida misma del trabajo se presenta como dada exteriormente, por medio del objetivo a alcanzar y de los obstáculos que el

trabajo debe superar para su ejecución. Pero que esta superación de obstáculos es de por sí ejercicio de la libertad —y que además a los objetivos exteriores se les haya despojado de la apariencia de necesidad meramente exterior, y se les haya puesto como objetivos que no es sino el individuo mismo el que pone, o sea como autorrelación, objetivación del sujeto, por ende libertad real cuya acción es precisamente el trabajo— [de todo esto], A. Smith no abriga la menor sospecha. Tiene razón, sin duda, en cuanto a que en las formas históricas del trabajo —como trabajo esclavo, servil, asalariado— éste se presenta siempre como algo repulsivo, como *trabajo forzado, impuesto desde el exterior*, frente al cual el no-trabajo aparece como "libertad y dicha". Esto es doblemente verdadero: lo es con relación a este trabajo antitético y, en conexión con ello, al trabajo al que aún no se le ha creado las condiciones, subjetivas y objetivas (o también con respecto a la condición pastoril, etc., que las ha perdido), para que el trabajo sea *travail attractif*, autorrealización del individuo, lo que en modo alguno significa que sea mera diversión, mero *amusement*, como concebía Fourier con candor de costurerita. Precisamente, los trabajos realmente libres, como por ejemplo la composición musical, son al mismo tiempo condenadamente serios, exigen el más intenso de los esfuerzos. El trabajo de la producción material sólo puede adquirir ese carácter 1) si está puesto su carácter social, 2) si es de índole científica, a la vez que trabajo general, no esfuerzo del hombre en cuanto fuerza natural adiestrada de determinada manera, sino como sujeto que se presenta en el proceso de producción, no bajo una forma meramente natural, espontánea, sino como actividad que regula todas las fuerzas de la naturaleza» [1].

No es difícil reconocer tras este pasaje de los *Grundrisse* tanto al Marx de los *Manuscritos* como la concepción hegeliana del trabajo. Considerado desde un punto de vista general, con independencia de su forma histórica concreta, el trabajo, en cuanto proceso en el que el hombre mismo se pone objetivos en lugar de meramente recibirlos de la naturaleza, contiene en todo caso un elemento de libertad respecto a ésta. Ahora bien, en las formas históricas adoptadas por el trabajo, esta mayor libertad respecto de la naturaleza no ha sido disfrutada por igual por todos los hombres. Lo que es cierto para el género considerado como tal, no lo es para todos sus componentes. Más aún, en estas formas históricas el trabajo y la libertad mediante él obtenida se han visto polarizados y encarnados en partes distintas de la humanidad. La libertad de unos pocos ha tenido como condición el que la vida de muchos se redujera al trabajo, sin participar de sus mejores frutos. La independencia de la naturaleza en el poner objetivos al trabajo no ha eliminado su exterioridad para éste en general ni para el trabajador individual. Desde el punto de vista del trabajo y el trabajador, poco importa que los objetivos de aquél vengan dictados por la simple necesidad natural o por la decisión más o menos libre de una voluntad humana ajena. De ahí que Marx hable de la verdad de esta falta de libertad para este trabajo antitético.

Las «condiciones objetivas y subjetivas» para que el trabajo sea «*travail attractif*» parecen referirse, a la luz del final del pasaje, a sus condiciones técnicas, o, mejor dicho, a la relación técnica entre el trabajador y su trabajo, a la vez que a la relación social de la que forma parte.

La exigencia para que el trabajo tenga un carácter libre es doble: que «esté puesto su carácter social», es decir, que funcione como trabajo social supeditado a la voluntad de los trabajadores asociados, no a una voluntad ajena a ellos; que sea de "índole científica" esto es, trabajo como proceso de actividad consciente que determina de manera asociada sus propios fines.

El tema vuelve a aparecer en el libro III de *El capital*: «La libertad, en este terreno, sólo puede consistir en que el hombre socializado, los productores asociados, regulen racionalmente este metabolismo suyo con la naturaleza, poniéndolo bajo su control colectivo en vez de ser dominado por él como por un poder ciego; que lo lleven a cabo con el mínimo empleo de fuerzas y en las condiciones más dignas y adecuadas a su naturaleza humana» [2].

Pero, por más que pueda introducirse un elemento de libertad en el trabajo, en la producción material, por más que pueda sustituírse la necesidad natural por necesidades socialmente determinadas, el trabajo seguirá quedando del lado del reino de la necesidad, y la libertad solamente puede comenzar propiamente allá donde aquélla termina.

Desde luego, esto es especialmente cierto cuando ni siquiera existe, desde un punto de vista individual, ese elemento de libertad en el trabajo, es decir, en las formas históricas adoptadas por éste más acá del hipotético comunismo primitivo, y particularmente en su forma capitalista. «El trabajador sólo se siente en sí fuera del trabajo, y en el trabajo fuera de sí. Está en lo suyo cuando no trabaja, y cuando trabaja no está en lo suyo», etc. [3] «El obrero ni siquiera considera el trabajo parte de su vida; para él es más bien un sacrificio de su vida. (...) Para él la vida comienza allí donde terminan estas actividades, en la mesa de su casa, en el banco de la taberna, en la cama» [4].

La organización racional y social del trabajo puede eliminar su forma alienada y convertirlo en modo de satisfacción de una serie de necesidades libre y conscientemente asumidas, pero no por ello dejará

[1] K. Marx, *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (borrador)*, vol. II, pp. 119-120; edición a cargo de José Aricó, Miguel Murmis y Pedro Scaron, traducción de P. Scaron, Siglo XXI, Madrid, 2.ª edición, 1972.

[2] K. Marx, *El capital, cit.*, libro III, vol. VIII, p. 1044; edición y traducción de Pedro Scaron, Siglo XXI, Madrid, 2.ª edición, 1981.

[3] K. Marx, *Manuscritos: economía y filosofía*, p. 109; traducción de Francisco Rubio Llorente, Alianza, Madrid, 6.ª edición, 1977.

[4] K. Marx, *Trabajo asalariado y capital*, pp. 26-27; traducción de «la redacción de la editorial», Aguilera, Madrid, 1968.

de tratarse de necesidades. «De hecho, el reino de la libertad sólo comienza allí donde cesa el trabajo determinado por la necesidad y la adecuación a finalidades exteriores; con arreglo a la naturaleza de las cosas, por consiguiente, está más allá de la esfera de la producción material propiamente dicha. (...) Allende el mismo empieza el desarrollo de las fuerzas humanas, considerado como un fin en si mismo, el verdadero reino de la libertad, que sin embargo sólo puede florecer sobre aquel reino de la necesidad como su base. La reducción de la jornada laboral es la condición básica» [5].

Debemos dedicar aquí un paréntesis a hacer justicia a Engels. Si bien es cierto que el análisis crítico de los textos de los dos amigos ha llevado justamente a la conclusión de que entre uno y otro existen numerosas diferencias nada desdeñables en ocasiones, no lo es menos que se ha convertido casi en una moda el atribuir a Engels todos los males del marxismo, en cuanto presunto reo de haber dado origen a una supuesta variante de éste que, pasando por Plejanov, Kautsky y Lenin, conduciría más o menos indefectiblemente hasta Stalin. En Engels estarían *in nuce* desde el reformismo parlamentario de la II Internacional hasta el stajanovismo soviético, pasando por el *Diamat* y el caso Lyssenko.

Un ejemplo de esto, aunque en términos más suaves, lo ofrece Alfred Schmidt en *El concepto de naturaleza en Marx*: «Mientras para Engels con la socialización de los medios de producción todo marcha perfectamente bien y se cumple el salto que permite pasar del reino de la necesidad al de la libertad, Marx, mucho más escéptico y también dialéctico, percibe que el reino de la libertad no elimina simplemente al de la necesidad sino que al mismo tiempo lo conserva en sí como momento imposible de anular» [6].

En realidad, Engels se limita a decir lo mismo que Marx: «Sólo entonces (al posesionarse de los medios de producción) el hombre sale, en cierto sentido, definitivamente del reino animal y abandona las condiciones animales de vida por condiciones verdaderamente humanas. El conjunto de condiciones de vida que rodean al hombre, y hasta ahora lo dominaban, pasan al cabo bajo el dominio y regulación de los hombres, que por primera vez llegan a ser los dueños verdaderos y conscientes de la naturaleza, en virtud de que son los amos de su propia organización social. (...) A partir de este momento, los hombres harán su historia plenamente conscientes; a partir de este momento, las causas sociales puestas por ellos en acción producirán, sobre todo y en medida cada vez mayor, los efectos deseados. La humanidad saltará del reino de la necesidad al reino de la libertad» [7].

[5] K. Marx, *El capital, loc. cit.*

[6] A. Schmidt, *El concepto de naturaleza en Marx*, p. 158, traducción Julia M.T. Ferrari de Prieto y Eduardo Prieto, Siglo XXI, Madrid, 2.ª edición, 1977.

[7] F. Engels, *Anti-Dühring*, p. 307; traducción de José Verdes Montenegro y Montoro, Ayuso, Madrid, 3.ª edición, 1978.

Como Marx, Engels distingue perfectamente entre el tiempo de trabajo y el tiempo libre y sabe que el componente fundamental de la libertad se halla en el segundo. Una de sus descripciones más pastoriles de lo que será el trabajo en la sociedad socialista termina, precisamente,... explicando que aumentará el tiempo libre: «[La sociedad] precisa, pues, revolucionar, de arriba abajo, la antigua forma de producción y que desaparezca, en particular, la antigua división del trabajo y se reemplace por una organización de la producción en que, de un lado, nadie pueda descargarse en otro de su parte de trabajo productivo, condición natural de la existencia humana, y de otro lado, el trabajo productivo, en vez de ser instrumento de servidumbre, sea medio de liberación para el hombre, dando a cada cual ocasión para desarrollar y poner en actividad, en todos sentidos, todas las aptitudes físicas e intelectuales; en tal organización, el trabajo, en vez de carga, será alegría.

«Y todo esto no es ya hoy pura fantasía o simple deseo, ya en el estado actual de desarrollo de las fuerzas productivas, el incremento de la producción dado en el hecho mismo de la socialización de las fuerzas productivas», etc., «permitirían —a todos los que participan en el trabajo— reducir el tiempo de trabajo en proporciones muy considerables» [8].

Es cierto que, mientras Marx enfatiza la cuestión del tiempo libre, Engels hace lo propio con las transformaciones del proceso de trabajo; pero es difícil no ver que todo lo que Engels dice sobre el trabajo como instrumento de liberación es lo mismo que Marx plantea en torno a la unilateralidad o universalidad de la actividad productiva en el análisis de la división del trabajo —que hemos visto en otro capítulo. Es verdad que no por ello pasa a ser más afortunada la metáfora sobre los reinos de la necesidad y la libertad, pero, sin necesidad de detenernos en explicarlo, parece claro que aquí se debe recordar la influencia de la terminología hegeliana sobre Marx y Engels; y, para Hegel, los términos «necesidad» y «libertad» distan mucho de tener el mismo contenido que en el lenguaje normal, es decir, distan mucho de excluirse mutuamente como el blanco y el negro.

El mismo Marx, después de repetir una de tantas veces que el tiempo de desarrollo del individuo es el tiempo libre, escribe: «Al contrario de lo que quiere Fourier, el trabajo no puede volverse juego, pero a aquél le cabe el gran mérito de haber señalado que *ultimate object* (fin último) no era abolir la distribución, sino el modo de producción, incluso en su forma superior. El tiempo libre —que tanto es tiempo para el ocio como tiempo para actividades superiores— ha transformado a su poseedor, naturalmente, en otro sujeto, el cual entra entonces también, en cuanto ese otro sujeto, en el proceso inmediato de la producción. Es éste a la vez disciplina —considerado con respecto al hombre que deviene— y ejercicio, ciencia experimental, ciencia

[8] *Ibíd.*, pp. 317-318.

que se objetiva y es materialmente creadora —con respecto al hombre ya devenido, en cuyo intelecto está presente el saber acumulado de la sociedad—. Para ambos, el trabajo, en la medida en que exige actividad manual y libertad de movimientos, es a la vez *exercise*». [9]

La exigencia de tiempo libre para el desarrollo pleno del individuo se encuentra ya en los *Manuscritos*: «Para cultivarse espiritualmente con mayor libertad, un pueblo necesita estar exento de la esclavitud de sus propias necesidades corporales, no ser ya siervo del cuerpo. Se necesita, pues, que ante todo le quede *tiempo* para *poder* crear y gozar espiritualmente» [10]. Podemos hallarla también en *Salario, precio y ganancia*: «Al esforzarse por reducir la jornada de trabajo a su antigua duración razonable (...) los obreros no hacen más que cumplir con su deber para consigo mismos y para con su raza. (...) El tiempo es el espacio en que se desarrolla el hombre. El hombre que no dispone de ningún tiempo libre, cuya vida, prescindiendo de las interrupciones puramente físicas del sueño, las comidas, etc., está toda ella absorbida por su trabajo para el capitalista, es menos todavía que una bestia de carga» [11]. Naturalmente, está también presente en todos los programas reivindicativos de cuya redacción se encargó o en la que colaboró Marx, aunque no necesitamos detenernos en ellos (posteriormente lo haremos en las *Instrucciones a los delegados* ingleses para el Congreso de Ginebra de la Asociación Internacional de los Trabajadores).

Lo que tiene más interés es el tratamiento que se hace del tema en *El capital* y los *Grundrisse*. El capitalismo, como otras formas anteriores de producción [12], crea trabajo sobrante, es decir, trabajo que excede al necesario para la reproducción de la fuerza de trabajo empleada, y, por consiguiente, al menos como posibilidad, tiempo libre. Ahora bien, esto, que es cierto como tendencia actuante desde el punto de vista de la sociedad en general, no lo es tanto para cada una de sus partes. Si bien es por un lado verdad que el aumento de la productividad del trabajo trae consigo la creación de tiempo libre, también lo es que está en la lógica del capital en general la prolongación al máximo de la jornada laboral con objeto de obtener la mayor cantidad posible de plustrabajo y, por consiguiente, de plusvalor absoluto (con independencia de que se persiga o no también, que también se persigue, la obtención de plusvalor relativo). En particular, además, está en la naturaleza del capital fijo, sometido a una obsolescencia acelerada por la dinámica de la competencia, el ser empleado sin interrupción, lo que en principio significa una tendencia a convertir la jornada laboral en eterna, sin otros límites que los fisiológicos inmediatos. «Su tendencia [la del capital, MFE] es siempre, por un lado, la de *crear disposable time* [tiempo disponible, libre], *por otro la de to convert it into surplus labour* [convertirlo en plustrabajo]» [13].

[9] K. Marx, *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política*, *cit.*, vol. II, pp. 236-237.

[10] K. Marx, *Manuscritos: economía y filosofía*, *cit.*, p. 61.

[11] K. Marx, *Salario, precio y ganacia*, p. 74; traducción de «la redacción de la editorial», Aguilera, Madrid, 1968.

[12] *Cf.* K. Marx, *El capital*, *cit.*, libro III, vol. VIII, pp. 1042-1043.

Por otra parte, las proporciones entre tiempo de trabajo y tiempo libre no se reparten por igual para cada individuo, sino que, como otros componentes de la riqueza, se distribuyen de forma polar y antitética entre sectores distintos de la sociedad. «En la sociedad capitalista se produce tiempo libre para una clase mediante la transformación de todo el tiempo vital de las masas en tiempo de trabajo» [14].

Esta antítesis se presenta a la vez como históricamente necesaria y superable. Para que pudiera aumentar de forma colosal la fuerza productiva del trabajo, era necesaria la privación del consumo de la mayoría de la población; lo era también, por tanto, para que la sociedad pudiera llegar a tener una gran cantidad de tiempo disponible. Para que la humanidad pudiese alcanzar un desarrollo espiritual considerable, por otro lado, era a la vez necesario que el escaso tiempo disponible fuera monopolizado por una pequeña minoría. Ahora bien, desde que el revolucionamiento constante de la base material de la producción y el consiguiente aumento de la productividad del trabajo permiten la aparición de una gran masa de tiempo disponible, esta antítesis cobra un carácter crecientemente contradictorio, lo que constituye la base del surgimiento de la conciencia de la necesidad de su abolición. Por añadidura, ya no es preciso para el desarrollo espiritual de la humanidad el que el tiempo disponible se concentre en unas pocas manos o unas pocas cabezas, sino que es posible su distribución entre toda la sociedad.

«A la creación de plustrabajo por un lado,» escribe Marx en los *Grundrisse*, «corresponde por otro la creación de minustrabajo, de *idleness* [ociosidad] relativa (o en el mejor de los casos de trabajo no productivo). (...) Con relación a toda la sociedad, la creación de *tiempo disponible* es también, pues, creación de tiempo para la producción científica, artística, etc. De ningún modo corresponde al curso del desarrollo social que porque un individuo haya satisfecho su necesidad, cree ahora su excedente; sino que porque se obliga a un individuo o clase de individuos, a trabajar más allá de lo preciso para la satisfacción de su necesidad, porque se pone el plustrabajo de un lado, se ponen el no-trabajo y la plusriqueza del otro lado. En la realidad el desarrollo de la riqueza se produce únicamente en estas antítesis; como posibilidad precisamente su desarrollo constituye la posibilidad de abolición de estas antítesis» [15].

En esta creación de tiempo disponible consiste, entre otras cosas, la «misión civilizadora» del capital; ahí radica su carácter progresi-

[13] K. Marx, *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política*, *cit.*, vol. II, p. 232.

[14] K. Marx, *El capital*, *cit.* libro I, vol. II, p. 643.

[15] K. Marx, *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política*, *cit.*, vol. I, pp. 352-353, nota.

vo, aun cuando pueda realizar tal tarea por los medios más inhumanos: «*malgrè lui*, es *instrumental in creating the means of disposable time* [a pesar suyo, sirve para crear los medios del tiempo disponible social, MFE]» [16].

«En la medida (...) en que la gran industria se desarrolla, la creación de la riqueza efectiva se vuelve menos dependiente del tiempo de trabajo y del cuanto de trabajo empleado, que del poder de los agentes puestos en movimiento durante el tiempo de trabajo, poder que a su vez —su *powerful efectiveness* [su poderosa eficacia]— no guarda relación alguna con el tiempo de trabajo inmediato que cuesta su producción, sino que depende más bien del estado general de la ciencia y del progreso de la tecnología, o de la aplicación de esta ciencia a la producción. (...) *El robo de tiempo de trabajo ajeno, sobre el cual se funda la riqueza actual*, aparece como una base miserable comparado con este fundamento, recién desarrollado, creado por la gran industria misma. (...) El *plustrabajo de la masa* ha dejado de ser condición para el desarrollo de riqueza social, así como el *no-trabajo de unos pocos* ha cesado de serlo para el desarrollo de los poderes del intelecto humano. Con ello se desploma la producción fundada en el valor de cambio, y al proceso de producción material inmediato se le quita la forma de la necesidad apremiante y el antagonismo. Desarrollo libre de las individualidades, y por ende no reducción del tiempo de trabajo necesario con miras a poner plustrabajo, sino en general reducción del trabajo necesario de la sociedad a un mínimo, al cual corresponde entonces la formación artística, científica, etc., de los individuos gracias al tiempo que se ha vuelto libre y a los medios creados para todos». [17]

A partir de estas referencias podemos intentar sistematizar mínimamemte la posición marxiana ante el trabajo:

1) El trabajo es el medio por el cual el hombre obtiene la satisfacción de sus necesidades. Pero no sólo de sus necesidades naturales e inmediatas, sino también de necesidades mediatas y sociales, no importa de momento que sean fijadas por el trabajador mismo, individual o colectivamente, o por otro hombre, o por la sociedad o la producción consideradas como algo distinto de los hombres que son sus miembros o sus agentes. En este sentido, el trabajo se mantiene siempre dentro del reino de la necesidad. Pero en tanto en cuanto que esas necesidades no son meramente naturales, en la medida en que el mismo trabajo —el desarrollo de su fuerza productiva— permite una ampliación del campo de las necesidades, representa ya por ello un elemento de libertad, con independencia de cuál sea su organización, desde un punto de vista general.

2) Aun cuando el trabajo sea en todo caso un medio de satisfacer las necesidades, naturales o sociales, la forma de producir los me-

[16] *Ibíd.*, vol. II, p. 232.

[17] *Ibíd.*, vol. II, pp. 227-229.

dios —bienes o servicios— llamados a satisfacerlas puede representar en sí misma un elemento de libertad o su contrario. Los trabajadores que, libremente asociados, deciden por sí mismo cómo y qué producir para la satisfacción de su necesidades, ejercen de este modo su libertad en el proceso mismo de trabajo. Pero esta organización libre del trabajo —libre de constricciones sociales y capaz, gracias a la tecnología, de empujar siempre hacia atrás los límites naturales— es inviable bajo el capitalismo y tiene como precondición la socialización de los medios de producción.

3) En el régimen del trabajo asalariado y la división del trabajo, el elemento libre y liberador del trabajo se reduce al mínimo. Las necesidades de los trabajadores se mantienen lo más cerca posible del nivel natural; o, en todo caso, las nuevas necesidades y, sobre todo, su satisfacción, se distribuyen de forma muy desigual entre las distintas clases sociales. La determinación de las necesidades, y sobre todo de las necesidades que van a ser satisfechas, no corresponde, ni individual ni colectivamente, al trabajador, sino al capital, para quien no existen otras necesidades que las necesidades solventes, vale decir aquéllas cuya satisfacción permite obtener un beneficio. En cuanto a las potencialidades del proceso de trabajo como actividad libre, desaparecen en la medida en que se presenta ante el trabajador como algo objetivo, dado y organizado por el capital.

4) Por consiguiente, tanto si el trabajo es trabajo libremente asociado como, *a fortiori*, si es trabajo asalariado, la libertad, en el sentido fuerte del término, tiene su campo de posible desarrollo fuera del trabajo, en el tiempo de no trabajo, en el tiempo libre. No obstante lo cual no cabe pensar en que el tiempo libre sea verdadero tiempo de libertad mientras el trabajo siga siendo trabajo asalariado y dominado por el capital, pues esto excluye una estructura racional de las necesidades y, sobre todo, de la utilización de la fuerza productiva del trabajo en su satisfacción (qué producir, cómo distribuír la carga y el producto del trabajo, cuánto debe durar la jornada laboral, etc.).

5) Por otra parte, está implícito, creemos, en el análisis del proceso laboral y en la concepción de la historia de Marx, que el trabajo no puede llegar a ser enteramente libre como actividad, o, al menos, que esta posibilidad no puede considerarse como una perspectiva inmediata ni próxima. Efectivamente, al menos al nivel de desarrollo de la ciencia y la fuerza productiva del trabajo en tiempo de Marx, parece haber cierta oposición entre la necesidad de una alta productividad del trabajo que permita la creación de tiempo libre (lo que significa, aunque no sea en la forma propia de la manufactura y la industria capitalistas, división del trabajo, uniformidad, tal vez cadenas, etc.) y el deseo de que la actividad laboral misma se convierta en una actividad libre (no solamente en el sentido de ser libremente decidida por *los* productores asociados, sino también en el de ser actividad libre y creativa desde el punto de vista *del* individuo que la desempeña). (En esta misma dirección parece interpretar Ernest Mandel a Marx cuando escribe: «El Marx de los *Grundrisse* responde en

el mismo sentido que el Marx del tomo III de *El capital*; es una ilusión creer que el trabajo industrial, que el trabajo de la gran fábrica, puede llegar a convertirse jamás en trabajo "libre". El reino de la libertad no comienza sino *más allá* del reino de la producción material, es decir, del trabajo mecánico, si no se quiere volver al nivel de la producción artesanal.» [18]

6) Por último, la perspectiva del aumento y mejor reparto del tiempo libre, así como de la reapropiación del trabajo en cuanto actividad y en cuanto producto por los productores —los trabajadores— no es ya una simple deseo, sino también y por vez primera una posibilidad. Ahí reside la misión histórica del capitalismo: ha forzado al hombre a trabajar más allá de la necesidad natural, ha permitido el desarrollo —si bien alienado— de las necesidades humanas y de la fuerza productiva del trabajo y, con ésta, del tiempo disponible. Pero este tiempo disponible ya no sólo da para el disfrute de unos pocos, sino que, dado su montante, es posible su redistribución como tiempo disponible para todos. El capitalismo, al negar transitoriamente la libertad de la inmensa mayoría, ha fomentado un desarrollo de las fuerzas productivas tal que esa libertad es ya posible para todos, si bien tal perspectiva exige la desaparición de las relaciones de producción y cambio capitalistas mismas.

Sobre esta base, la propuesta de Marx es triple: reducción de la jornada laboral, reapropiación del producto del trabajo, reorganización del proceso productivo.

La reducción de la jornada laboral se presenta como condición indispensable para el libre desarrollo del individuo. Por consiguiente, se plantea como reivindicación inmediata del trabajo asalariado frente al capital, pero también como una de las primeras medidas que deberá tomar el trabajo libremente asociado una vez desembarazado de la dominación del capital. La sola incorporación al proceso productivo de los brazos disponibles que las relaciones de producción capitalistas dejan al margen (rentistas, parados, mujeres, pero también toda la legión de empleados del Estado o de los capitales particulares que desempeñan funciones de mantenimiento del orden que no responden a necesidades técnicas, sino sociales, de la producción) permitirá una reducción drástica de la jornada laboral de la generalidad.

Por otra parte, la libre asociación de los productores implica una redefinición del trabajo necesario. Este ya no es el que reproduce el valor de la fuerza de trabajo consumida en el proceso de producción —siendo el resto plustrabajo que se apropia el capitalista, con independencia del uso que pueda darle después—. Ya no está el trabajador obligado a suministrar un plusvalor producto del plustrabajo al

[18] E. Mandel, *La formación del pensamiento económico de Marx*, p. 126; traducción de Francisco González Aramburu, Siglo XXI, Madrid, 6.ª edición, 1974.

capitalista, pero, por otro lado, tampoco es ya el mercado el que determina el valor por el que se cambia la fuerza de trabajo. «La supresión de la forma capitalista de producción permite restringir la *jornada laboral* al *trabajo necesario*. Este último, sin embargo, bajo condiciones en lo demás iguales, ampliaría su territorio. Por un lado, porque las condiciones de vida del obrero serían más holgadas, y mayores sus exigencias vitales. Por otra parte, porque una parte del plustrabajo actual se contaría como trabajo necesario, esto es, el trabajo que se requiere para constituir un fondo social de reserva y de acumulación» [19].

Esta disminución de la jornada laboral es la condición para que pueda tener lugar el desarrollo intelectual del trabajador, y es por ello sobre todo, y no simplemente como respuesta a las agotadoras condiciones del trabajo de la época, que aparece en el *Manifiesto Comunista*, los programas de la Asociación Internacional de Trabajadores, etc. En este punto, pues, el trabajo, cualquiera que sea su forma —la duración del trabajo, con independencia de que sea «libre», asalariado, etc.— se presenta en oposición a la posibilidad de desarrollo intelectual del individuo —por lo menos el trabajo llevado más allá de cierto punto.

Pero la propuesta de Marx no busca simplemente posibilitar la libertad y/o el desarrollo y la actividad intelectuales fuera del proceso del trabajo, sino también en su interior. Por eso incluye también la reapropiación del proceso y el producto del trabajo, en cuanto globalidades, por el conjunto de los trabajadores, y su reorganización en cuanto procesos particulares. Con ello será posible que ese elemento de libertad presente en el trabajo en general del que antes hablábamos sea ejercitado por todos los hombres, y no únicamente por aquéllos, los capitalistas, que personifican a la potencia todavía dominante en la producción, el capital. Al propio tiempo, al recuperar el hombre el dominio compartido de la producción en general y del proceso laboral en particular, recupera y refuerza el papel formativo y autoformativo del trabajo como actividad y como relación social.

Una cuestión que adquiere especial relieve para Marx en relación con la educación es la del trabajo infantil. Parte de constatar simplemente el hecho: si bien es cierto que otras formas históricas anteriores del trabajo tampoco habían dado demasiado cuartel a los niños, el capitalismo se muestra particularmente eficaz a la hora de incorporarlos al trabajo productivo. Las mismas razones y mecanismos que llevan a la sustitución del trabajo simple y de obreros diestros por obreros no cualificados, comportan la sustitución de los trabajadores va-

[19] K. Marx, *El capital*, *cit.*, libro I, vol. II, pp. 642-643.

rones adultos por las mujeres y los niños. «La maquinaria, en la medida en que hace prescindible la fuerza muscular, se convierte en *medio para emplear a obreros de escasa fuerza física* o de desarrollo corporal incompleto, pero de miembros más ágiles. *¡Trabajo femenino e infantil* fue, por consiguiente, la primera consigna del empleo *capitalista* de maquinaria! Así, este poderoso reemplazante de trabajo y de obreros se convirtió sin demora en medio de *aumentar el número de asalariados*, sometiendo a todos los integrantes de la familia obrera, sin distinción de sexo ni edades, a la férula del capital. El trabajo forzoso en beneficio del capitalista no sólo usurpó el lugar de los juegos infantiles, sino también el del trabajo libre en la esfera doméstica, ejecutado dentro de límites decentes y *para* la familia misma» [20].

Engels ya había denunciado las condiciones del trabajo infantil en las manufacturas en su escrito temprano *Esbozo de crítica de la economía política* [21]. Volvió a hacerlo con más detalle y mejor documentación en *La situación de la clase obrera en Inglaterra*, obra en la que señala el papel protagonista de la maquinaria en la introducción del trabajo infantil y femenino, y la temprana incorporación de los niños a las manufacturas y los efectos de la misma sobre la estructura familiar tradicional, sobre la salud y el desarrollo físico e intelectual de los niños y sobre su educación [22]. Engels también estudió con profusión de detalles y una notable penetración crítica la ineficacia de las leyes fabriles sobre la obligatoriedad de que los niños trabajadores recibieran algún tipo de educación [23] y las alucinantes condiciones de las escuelas y casas de trabajo *(work-houses)* [24].

Marx recogió buena parte de los casos reseñados por Engels y otros muchos descritos en los informes de los inspectores fabriles y en la prensa y la literatura de la época. *El capital* está lleno de testimonios sobre las condiciones y efectos del trabajo infantil que se dirían sacados de un folletín a no ser por su indubitada veracidad. La mayor parte de ellos se encuentran en los capítulos dedicados a *La jornada laboral* (apartados: «Ramos industriales ingleses sin limitaciones de relevos», «La lucha por la jornada laboral normal. Limitación legal coercitiva del tiempo de trabajo», «Legislación fabril inglesa de 1833-1864» y «La lucha por la jornada normal de trabajo. Repercusión de la legislación fabril inglesa en otros países») [25], *Maquinaria y gran industria* (apartados: «Apropiación de las fuerzas de trabajo subsidiarias por el capital. Trabajo femenino e infantil», «La Manufactura moderna», «La industria domiciliaria moderna» y «Legislación fabril (Cláusulas sanitarias y educacionales). Su generalización en Inglaterra» [26], *La ley general de la acumulación capitalista* (apartados: «El proletariado agrícola británico» e «Irlanda») [27] y *La llamada acumulación originaria* (apartado: «Génesis del capitalista industrial» [28].

En estos pasajes podemos encontrar niños trabajadores de diez, ocho y hasta seis años, criaturas que cumplen jornadas laborales de 15 o hasta 20 horas, que duermen debajo de las máquinas, con la salud arruinada y el intelecto embotado, desmoralizados, amorales, cambalacheados por sus padres, suicidas, etc. Ante semejante panorama la reivindicación del *Manifiesto comunista* salta por sí sola: *«Prohibición del trabajo infantil en las fábricas bajo su forma actual»* [29].

Pero nada más lejos de la intención de Marx que pedir la abolición del trabajo infantil en general, o medida alguna que pueda conducir en la práctica al mismo resultado. En las *Instrucciones para los delegados al congreso de Ginebra* de la Asociación Internacional de los Trabajadores, presentadas en aquél como informe del Consejo General, abriendo el apartado sobre el *Trabajo juvenil e infantil (ambos sexos)* leemos: «Consideramos que la tendencia de la industria moderna a hacer que los niños y jóvenes de ambos sexos cooperen en la gran obra de la producción social es una tendencia progresiva, sana y legítima, aunque bajo el capital se vea distorsionada y convertida en una abominación. En una sociedad racional *cualquier niño*, a partir de la edad de nueve años, debería convertirse en un trabajador productivo, al igual que ninguna persona adulta físicamente capaz debería ser eximida de la ley general de la naturaleza, a saber: que para poder comer hay que trabajar, y no solamente con el cerebro sino también con las manos» [30].

Años más tarde, frente a la reivindicación del congreso de unificación socialdemócrata de Gotha, que pide en el punto tercero de su programa la «restricción del trabajo de la mujer y prohibición del trabajo infantil», Marx se opone abiertamente:

«Prohibición del trabajo infantil. Aquí era absolutamente necesario señalar el límite de la edad.

---

[20] *Ibíd.*, pp. 480-481. *Cf.* también K. Marx, *Miseria de la filosofía*, traducción de Dalmacio Negro Pavón, Aguilar, Madrid, 2.ª edición, 1973, p. 201; *Manuscritos: economía y filosofía*, *cit.*, p. 158 y *El capital*, *cit.*, libro III, vol. VI, p. 298.

[21] *Cf.* F. Engels, *Esbozo de crítica de la economía política*, en K. Marx, A. Ruge y otros, *Los Anales franco-alemanes*, edición y traducción de J.M. Bravo, Martínez Roca, Barcelona, 1970, pp. 117-147, particularmente p. 124.

[22] *Cf.* F. Engels, *La situación de la clase obrera en Inglaterra*, pp. 172, 176-221, 223, 226-230, 239-242, 244, 275-286; traducción anónima, edición de Lorenzo Díaz, Akal, Madrid, 1976.

[23] *Cf. ibíd.*, pp. 204, 206-209.

[24] *Cf. ibíd.*, pp. 235, 237, 239, 242, 284, 323-326.

[25] K. Marx, *El capital*, *cit.*, libro I, vol. I, pp. 292-318 y 335-365.

[26] *Ibíd.*, libro I, vol. II, pp. 480-490, 563-572 y 585-610.

[27] *Ibíd.*, libro I, vol. III, pp. 839-891.

[28] *Ibíd.*, pp. 938-951.

[29] K. Marx y F. Engels, *El manifiesto comunista*, p. 95; traducción de W. Roces, Ayuso, Madrid, 1974.

[30] K. Marx, *Instructions for Delegates to the Geneva Congress*, en *The First International and After*, p. 88; edición de David Fernbach de acuerdo con el texto del folleto *The International Working Men's Association. Resolutions of the Congress of Geneva, 1866, and the Congress of Brussels, 1868*, Londres, 1869, Penguin-New Left Books, Harmondsworth, 1974.

La *prohibición general* del trabajo infantil es incompatible con la existencia de la gran industria y, por tanto, un piadoso deseo, pero nada más. El poner en práctica esta prohibición —suponiendo que fuese factible— sería reaccionario, ya que, reglamentada severamente la jornada de trabajo según las distintas edades y aplicando las demás medidas preventivas para la protección de los niños, la combinación del trabajo productivo con la enseñanza desde una temprana edad es uno de los más potentes medios de transformación de la sociedad actual» [31].

Al contrario de lo que pudiera quizá pensarse a primera vista, la opinión de Marx no fue fácilmente compartida por otros dirigentes del movimiento obrero. No es solamente el congreso de Gotha el que pide la abolición del trabajo infantil. Años atrás, en el Congreso de Ginebra de la Internacional, los delegados franceses Chemalé, Fribourg, Perrachon y Camélinat hacían la siguiente propuesta: «Desde el punto de vista físico, moral y social, el trabajo de las mujeres y los niños en las manufacturas debe ser enérgicamente condenado en principio como una de las causas más activas de la degeneración de la especie humana y como uno de los más poderosos medios de desmoralización llevados a cabo por la clase capitalista» [32].

No es difícil comprender las razones de la oposición al trabajo infantil en general, que ni mucho menos se limitaba a los delegados franceses en Ginebra, los congresistas de Gotha o sus representados. Ciertamente, debía ser un espectáculo poco edificante para cualquier moral el ofrecido por esa masa de niños explotados más o menos salvajemente desde que podían realizar alguna tarea, sometidos a horarios agotadores, separados entera o casi enteramente de la familia, quebrantada su salud, apartados de los juegos y alejados de la educación. Tampoco debía serlo en demasía el de muchos padres traficando con el trabajo de los hijos, empujados a ello por su propia miseria y/o degradación moral, o el de multitud de familias en las que solamente los niños y las mujeres lograban encontrar trabajo.

A esto hay que añadir que el salario de estos trabajadores niños, por su menor cualificación y su absoluta indefensión, era notablemente más bajo que el de los adultos, con lo que representaban para éstos una fuerte competencia, los desplazaba de sus puestos de trabajo y hacían descender el nivel general de los salarios. Por lo demás, niños y mujeres entraron en la industria de la mano de ese otro gran sustituto de la fuerza de trabajo cualificada, adulta y masculina: la máquina, con lo que para los trabajadores resultaba difícil distinguir entre esas dos facetas complementarias de un mismo proceso.

Así, pues, los trabajadores se veían enfrentados como ciudadanos

[31] K. Marx, *Crítica del programa de Gotha*, pp. 44-45; versión española del Instituto de Marxismo-Leninismo, 1953, Aguilera, Madrid, 4.ª edición, 1971.

[32] Jacques Freymond, editor, *La Primera Internacional*, vol. I, p. 105, texto extraído del *Courrier International*; traducción de M. Pellecín Lancharro, Zero, Bilbao, 1973.

a la injusticia manifiesta de la sobreexplotación de niños y jóvenes, como personas morales al indignante trato ofrecido a la «tierna infancia», como padres a la amenaza de que ese yugo cayera sobre sus hijos, y como poseedores de su sola fuerza de trabajo en el mercado a una feroz competencia estimulada y manipulada por el capital. Se opusieron, en consecuencia, al trabajo infantil como se habían opuesto los luditas a la introducción de las máquinas, por las mismas elementales razones y con igualmentes escasos resultados. La escolarización universal llegará más tarde, pero de la mano de otras necesidades y otras voces.

También por estas razones, y en defensa más o menos consciente o inconsciente, interesada o desinteresada, de la familia patriarcal, se opusieron al trabajo de la mujer. Una vez más, los más drásticos y claros son los delegados franceses en los congresos de la Internacional: «La mujer no está hecha para trabajar; su lugar está en el centro de la familia», etc. [33]. Esto en el Congreso de Ginebra, pero también en Lausana, ahora de parte de los belgas: «la mujer que trabaja fuera de su hogar tiene que dejar su casa sin dirección y no puede atender convenientemente a la conservación de su interior»; «es una causa de degeneración de la raza»; «no diremos exactamente, como dijo Michelet, que la mujer es una enferma perpetua, pero también es cierto que algunas particularidades debidas a su organismo (...) impiden a la mujer entregarse a todo trabajo duro o prolongado como son los industriales»; «un ser destinado al matrimonio y por lo tanto, ama de casa, a continuación madre», etc., etc. [34]. Resumiendo: «Pues sí, preferimos una *máquina de hacer niños* que una máquina industrial» [35], termina exclamando una ponencia firmada por Vandenhouten, Fontaine y De Paepe.

En este punto, ni Marx ni los marxistas eran, ni mucho menos, tan categóricos como en la defensa de un trabajo infantil reglamentado (aunque al referirse a éste especificaban que se trataba de «ambos sexos»). Es cierto que en ningún momento hablaron de abolir el trabajo de la mujer, pero el silencio sobre ello unido a las críticas dirigidas a las condiciones en que tenía lugar, hacen sospechar —aun cuando algún delegado del relieve de Varlin llegara a defender la necesidad y conveniencia del trabajo de las mujeres— que no lo veían con demasiado buenos ojos, al menos no en el caso de las mujeres casadas. Se limitaban a defender el *derecho* de la mujer al trabajo [36]. El propio Marx, quien repetidamente señala que el progreso de la humanidad se mide por el de la mujer [37], decepciona frecuentemente con sus

[33] *Loc. cit.*; *cf.* también p. 141.

[34] *Ibíd.*, vol. I, pp. 318-320.

[35] *Ibíd.*, vol. I, pp. 322.

[36] *Cf.*, por ejemplo, *ibíd.*, vol. I, pp. 323-324.

[37] *Cf.* K. Marx y F. Engels, *La Sagrada Familia*, traducción de Carlos Liacho, Claridad, Buenos Aires, 2.ª edición, 1971, p. 222; K. Marx, *Manuscritos: economía y filosofía*, *cit.*, p. 142 y la carta a Kugelmann del 12 de diciembre de 1868, en *Cartas a Kugelmann*, traducción de Giannina Bertarelli, Instituto Cubano del Libro, La Habana, 1975, p. 122.

observaciones sobre «el bello sexo —incluidas las feas—» [38], sobre su «virtud favorita en la mujer: la debilidad» [39] o sobre la participación de la señora Kugelmann en la lucha por la liberación de la mujer: «¿Acaso su esposa participa en la gran campaña de emancipación de las mujeres alemanas? Creo que las mujeres alemanas deberían comenzar por impulsar a sus maridos a emanciparse ellos mismos» [40].

Mas volvamos de nuevo con el trabajo infantil. Si se nos concede que estaría fuera de lugar pretender defender a Marx de una posible falta de aprensión en cuanto al trabajo de los niños, podemos entrar en el que parece ser siempre el primer argumento: es el propio desarrollo capitalista el que empuja al empleo de trabajo infantil. En este punto, como en otros, Marx pone especial énfasis en señalar por dónde marchan las tendencias actuantes del desarrollo real, en vez de postular un desarrollo ideal. Pero si resulta posible distinguir entre la incorporación de los niños a las tareas de la producción social, en sí positiva, y la forma en que tal incorporación tiene lugar bajo el capitalismo, catalogada como «abominable», no es por un afán *à la Proudhon* de separar el «lado bueno» y el «lado malo» de las cosas, sino que debe haber detrás un concepto del trabajo que permita semejante toma de posición.

Es verdad que aparece también otro argumento: el que no trabaja no come. Pero es más que discutible que éste no ya deba, sino siquiera pueda, ser aplicado a los niños, al trabajo infantil y al producto de este trabajo.

El concepto del trabajo en que se fundamenta esta opción no es otro que el que ya vimos al tratar de la relación entre el hombre y el ambiente. Es el trabajo como esencia distintiva del género humano, como relación entre el hombre —sujeto— y el mundo objetivo que le rodea, como intercambio entre el hombre y la naturaleza, como síntesis de pensamiento y acción, de actividad física e intelectual, como modificación consciente del objeto, como *praxis*.

La división social y manufacturera del trabajo y el régimen del trabajo asalariado convierten el trabajo concreto del obrero en una actividad limitada y unilateral en relación con el carácter universal adoptado por el desarrollo de las necesidades humanas, las fuerzas productivas y el intercambio social. Pero una actividad formativa que no incluyese el trabajo sería, en el polo opuesto, igualmente unilateral y limitada: sería una actividad meramente contemplativa, o, para ser más exactos, sería contemplación sin actividad, lo mismo que Marx reprochaba a Feuerbach. Por eso el trabajo —y no ya una representación fingida del trabajo, sino la actividad productiva propiamente dicha— debe ser parte integrante de toda formación.

[38] K. Marx, *Cartas a Kugelmann, cit.*, p. 122.

[39] De un manuscrito de Laura Marx, citado por Erich Fromm en *Marx y su concepto del hombre*, traducción de Julieta Campos, Fondo de Cultura Económica, México, 6.ª reimpresión, 1975. p. 266.

[40] K. Marx, *Cartas a Kugelmann, cit.*, p. 119.

Considerando tan unilateral la enseñanza meramente intelectual como el solo trabajo, Marx, que siempre compartió con Hegel la idea de que la educación no podía ser un simple juego y se opuso así a Rousseau, Fourier y otros, cita en su apoyo a «John Bellers, verdadero fenómeno en la historia de la economía política, [que] vio ya a fines de siglo XVII, con la claridad más absoluta, la necesidad de abolir el sistema actual de educación y división del trabajo, sistema que engendra hipertrofia y atrofia en uno y otro extremo de la sociedad, aunque en sentido opuesto. Dice ciertamente, entre otras cosas: "Aprender ociosamente es poco mejor que aprender la ociosidad... El *trabajo físico* es, en su origen, una institución divina... El trabajo es tan necesario para la salud del cuerpo como lo es el alimento para su subsistencia, pues los dolores que un hombre se evita gracias a la ociosidad, los encontrará en la enfermedad... El trabajo echa aceite en la lámpara de la vida y el pensamiento la enciende.... Una *ocupación* puerilmente *estúpida*" (afirma Bellers, lleno de presentimientos sobre los Basedows y sus chapuceros imitadores modernos) "deja sumidas en la estupidez las mentes infantiles". *(Proposals for raising a Colledge of Industry, of all useful Trades and Husbandry*, Londres, 1696, pp. 12, 14, 16, 18.)» [41]. (El principio fundamental de la pedagogía de Basedow era enseñar «no mucho y placenteramente» [42], y uno de sus seguidores «modernos» —directamente y, a través de Kant, indirectamente— fue Pestalozzi, aunque no podemos saber si Marx pensaba en él al escribir el pasaje citado).

Si bajo el capitalismo el trabajo puede convertirse en algo «abominable», ello nada resta de importancia a la necesidad del trabajo en general para la formación del hombre. Si la explotación capitalista del trabajo resulta particularmente criminal y repugnante cuando se ceba sobre niños de corta edad, entonces hay que luchar por su reglamentación legal. Por lo demás, no es solamente la forma actual del trabajo infantil, sino también la forma actual del trabajo adulto, lo que debe ser abolido.

En la disyuntiva entre tratar inútilmente de evitar el trabajo infantil, cuando la producción capitalista empuja hacia él con toda su fuerza, y, sin oponerse a él por principio sino al contrario, tratar de someterlo a limitaciones legales, Marx opta por lo segundo. En primer lugar porque lo primero le parece utópico. En segundo lugar, porque la exclusión de los niños del trabajo infantil fabril significaría, cuando el capital domina ya el conjunto de la producción, su exclusión de cualquier tipo de trabajo. En tercer lugar, porque no en vano ha detectado la formación de la clase llamada a revolucionar la sociedad, el proletariado, dentro de la producción capitalista.

[41] K. Marx, *El capital, cit.*, libro I, vol. II, p. 595 en nota.

[42] Citado por N. Abbagnano y A. Visalberghi, *Historia de la pedagogía*, p. 411; traducción de Jorge Hernández Campos, Fondo de Cultura Económica, Madrid, 3.ª reimpresión, 1976.

Las *Instrucciones para los delegados...* contienen la siguiente propuesta: «(...) Por el momento, solamente tenemos que ocuparnos de los niños y jóvenes de ambos sexos pertenecientes al pueblo trabajador. Estos deberían ser divididos en tres *clases*, a ser tratadas de forma distinta; la primera clase comprendería desde los nueve a los doce años; la segunda, de los trece a los quince; y la tercera incluiría las edades de dieciseis y diecisiete años. Proponemos que el empleo de la primera clase en cualquier taller o trabajo doméstico sea restringido legalmente a *dos* horas, el de la segunda a *cuatro*, y el de la tercera a *seis*. Para la tercera clase debe haber una interrupción de al menos una hora para la comida y el descanso»[43].

Transcurrido más de un siglo desde que fueran escritas las *Instrucciones...*, esta propuesta, al menos en un país capitalista avanzado, puede parecer tímida: ¿por qué habrían de trabajar dos horas los niños de nueve a doce años, o cuatro de trece a quince, cuando ya está prohibido trabajar antes de los dieciséis? Sobre esto baste recordar que entonces trabajaban normalmente doce, catorce y hasta veinte horas en algunos ramos, que ni esas edades ni alguno de esos horarios son hoy raros en los países del llamado «tercer mundo», ni siquiera en algunas bolsas de pobreza en los países desarrollados, y que ya quisieran hoy los jóvenes de dieciséis y diecisiete años que su jornada laboral estuviera legalmente limitada a seis horas de trabajo. Pero, sobre todo, hay que recordar la firme convicción de Marx de que los niños, aunque sea durante un escaso número de horas y en tareas ligeras, *deben* trabajar.

Por supuesto, se trata de «trabajo productivo y remunerado»[44].

Marx rechaza de plano la asimilación de su propuesta con esa corriente pedagógica reformista y liberal que se autodenomina «escuela del trabajo». El mejor ejemplo de ello está en su disconformidad con las llamadas escuelas «profesionales», «politécnicas», etc. En 1847, en un texto llamado a servir como borrador de lo que luego sería el *Manifiesto*, los *Principios del comunismo*, reclamaba Engels: «Educación de todos los niños, a partir del momento en que puedan prescindir de los cuidados maternos, en institutos nacionales y a expensas de la nación. Unión de la educación y el trabajo fabril [*Erziehung und Fabrikation zusammen*]»[45].

Ni en el *Manifiesto* ni en ninguna obra posterior de Marx o de Engels volverá a hablarse, en cambio, de «institutos nacionales» ni de cualquier cosa similar. No porque no deba haber instituciones escolares propiamente dichas (en las que sería impartida una educación literaria, científica, teconólogica y física), ni porque estas instituciones

[43] K. Marx, *Instructions for Delegates to the Geneva Congress, cit.*, p. 88.
[44] *Ibíd.*, p. 89.
[45] K. Marx y F. Engels, *Werke*, vol. IV, p. 373; Dietz Verlag, Berlín, 1977.

no hayan de ser financiadas por el Estado, sino porque no es en ellas donde debe tener lugar el trabajo de los niños y jóvenes, sino, como ya hemos dicho, en las mismas fábricas y talleres normales.

En el mismo año de 1847, en un manuscrito —no editado en vida del autor— titulado *Salario*, se refiere Marx a «la *instrucción*, específicamente la instrucción industrial omnilateral», como una de las «propuestas predilectas de los burgueses»[46]. Marx llama la atención sobre la contradicción de que la industria moderna sustituya el trabajo complejo por trabajo más sencillo para el que no se precisa instrucción, sobre el hecho de que emplee a los niños desde los seis o siete años, sobre la ineficacia a que el sistema fabril reduce las leyes escolares y sobre el carácter de clase de la educación moral; pero, ante todo, sobre que el «verdadero significado que tiene la instrucción (*Erziehung*) para los economistas filántropos es éste: que cada obrero conozca cuantas ramas de la producción sea posible, de modo que, si resulta expulsado de una de ellas por la introducción de nuevas máquinas o por cambios en la división del trabajo, pueda encontrar fácilmente colocación en otra.

«Supuesto que esto sea posible: La consecuencia de ello sería que, si en una rama del trabajo hubiera exceso de mano de obra, este exceso tendría lugar de inmediato en todas las otras ramas, y el descenso del salario en un oficio traería inmediatamente tras de sí, todavía más que antes, un descenso general de los salarios»[47].

En una intervención en el Consejo General de la Asociación Internacional de Trabajadores, en Agosto de 1869, Marx deja claro su desapego respecto de las escuelas profesionales existentes: «La formación tecnológica, deseada por autores proletarios, debe compensar las deficiencias que surgen de la división del trabajo, la cual impide a los aprendices que adquieran un conocimiento profundo de su oficio. Pero se ha partido siempre de aquello que la burguesía entiende por enseñanza técnica y, por consiguiente, se ha interpretado de un modo equivocado»[48].

En *El Capital* mismo, en fin, marca Marx distancias con las escuelas profesionales. Refiriéndose a los constantes cambios en las técnicas productivas y a la movilidad y versatilidad que exigen del obrero, escribe: «Una fase de este proceso de trastocamiento, desarrollada de una manera natural sobre la base de la gran industria, la constituyen las escuelas politécnicas y agronómicas; otra, las *écoles d'enseignement profesionelle*, en las cuales los hijos de los obreros reciben alguna instrucción en tecnología y en el manejo práctico de los diversos instrumentos de producción. Si la legislación fabril, esa primera concesión penosamente arrancada al capital, no va más allá de

[46] K. Marx y F. Engels, *Werke, cit.*, vol. VI, p. 545.
[47] *Ibíd.*, p. 546.
[48] Citado en M.A. Manacorda, *Marx y la pedagogía moderna*, p. 99; traducción de Prudenci Comes, Oikos-tau, Barcelona, 1969.

combinar la enseñanza elemental con el trabajo en las fábricas, no cabe duda alguna de que la inevitable conquista del poder político por la clase obrera también conquistará el debido lugar para la enseñanza tecnológica —teórica y práctica— en las escuelas obreras»[49].

El motivo por el que Marx se esfuerza en delimitar su propuesta de las «escuelas profesionales» existentes es múltiple, y puede inferirse en otros contextos. En primer lugar, como ya hemos visto, Marx no se plantea la relación entre educación y trabajo como una incorporación artificial de éste, tanto si es en forma de juego como si es por una ética de sacrificio, a las escuelas; se lo plantea en términos de participación real, aunque sea limitada y gradual, de niños y jóvenes en las tareas productivas. En segundo lugar, la polivalencia relativa que estas escuelas profesionales ofrecen dista mucho todavía de la instrucción politécnica y el aprendizaje elemental de «todos» los oficios por él preconizado. En tercer lugar, como veremos más adelante, Marx desconfía radicalmente de la formación cívica, política y moral que pueden recibir niños y jóvenes en las escuelas, tanto si son privadas o religiosas como si son públicas, de cualquiera de las instituciones estatales. Además, obviamente, la enseñanza tecnológica que Marx reclama ha de ser mucho más amplia, como se colige de la precedente cita de *El capital*.

Vale la pena recoger aquí, aunque resulte algo extenso, un pasaje de *El capital* en que Marx se explaya un poco sobre las excelencias de la combinación entre enseñanza y trabajo productivo y las perspectivas que en su opinión abre:

«Aunque, tomadas en conjunto, las *cláusulas educacionales* de la ley fabril son mezquinas, proclaman la *enseñanza elemental* como *condición obligatoria del trabajo*. Su éxito demuestra, en primer término, la posibilidad de combinar la instrucción y la gimnasia con el trabajo manual, y por tanto también la de combinar el trabajo manual con la instrucción y la gimnasia. Los inspectores fabriles pronto descubrieron, por las declaraciones testimoniales de los maestros de escuela, que los chicos de las fábricas, aunque sólo disfrutaban de la mitad de enseñanza, aprendían tanto como los alumnos corrientes que asistían a clase durante todo el día, y a menudo más que éstos. "La cosa es sencilla. Los que sólo asisten medio día a la escuela están siempre despejados y casi siempre en condiciones y con voluntad de recibir la enseñanza. El sistema de *mitad trabajo y mitad escuela* convierte a cada una de las dos ocupaciones en descanso y esparcimiento con respecto a la otra; en consecuencia, ambas son mucho más adecuadas para el niño que la duración ininterrumpida de una de las dos. Un muchacho que desde temprano en la mañana está sentado en la escuela, especialmente cuando el tiempo es caluroso, es imposible que

[49] K. Marx, *El capital, cit.*, libro I, vol. II, p. 594.

pueda rivalizar con otro que vuelve alegre y despejado de su trabajo". (*Reports of the Children's Employment Comission*, 31-X-1865, pp. 118, 119). Más documentación sobre el particular encuéntrase en el discurso pronunciado por Senior ante el congreso sociológico de Edimburgo, en 1863. El disertante expone además aquí, entre otras cosas, cómo la jornada escolar prolongada, unilateral e improductiva a que están sometidos los vástagos de las clases medias y superiores, acrecienta inútilmente el trabajo del maestro, "mientras dilapida no sólo en balde, sino también de manera absolutamente nociva, el tiempo, la salud y la energía de los niños" (*Report of the Social Science Congress at Edinburgh*, octubre de 1863, p. 66) Del *sistema fabril*, como podemos ver en detalle en la obra de Robert Owen, brota el germen de la *educación del futuro*, que combinará para *todos* los niños, a partir de cierta edad, el *trabajo productivo* con *la educación y la gimnasia*, no sólo como método de acrecentar la producción social, sino como único método para la producción de hombres desarrollados de manera omnifacética»[50].

Una visión parecidamente entusiástica la habíamos encontrado ya en la *Crítica del programa de Gotha*: «la combinación del trabajo productivo con la enseñanza desde una edad temprana es uno de los más potentes medios de transformación de la sociedad actual»[51].

Con alguna variante de estilo, ésta es la fórmula que proponen Marx y Engels cada vez que han de decir en qué debe consistir la educación. En los *Principios del comunismo*, Engels reclama, como venimos de ver, la «unión entre la enseñanza y el trabajo fabril». Un año más tarde, en 1848, el *Manifiesto comunista* propone, como décima entre las medidas «susceptibles, sin duda, de ser aplicadas con carácter más o menos general»: «Educación pública y gratuita de todos los niños. Prohibición del trabajo infantil bajo su forma actual. Régimen combinado de la educación con la producción material, etc.»[52]. Las *Instrucciones...* se refieren a «la combinación de trabajo productivo pagado, educación mental, ejercicio físico e instrucción politécnica»[53].

Como acabamos de ver, el otro extremo de la combinación de trabajo productivo y enseñanza, la «enseñanza» o la «educación», se desglosa a su vez en tres componentes. En *El capital*, Marx se refería simplemente a «la instrucción y la gimnasia»[54]. En las *Instrucciones...*, escritas en el mismo año de edición del libro I de *El capital*, 1867, es donde podemos hallar una descripción más competa:

«Por educación entendemos tres cosas:

«Primero: *Educación mental.*

[50] K. Marx, *El capital, cit.*, libro I, vol. II, pp. 588-589.

[51] K. Marx, *Crítica del programa de Gotha, cit.*, pp. 44-45.

[52] K. Marx y F. Engels, *El manifiesto comunista, cit.*, p. 95; el «etc.» es literal, de los autores.

[53] K. Marx, *Instructions for Delegates to the Geneva Congress, cit.*, p. 89.

[54] K. Marx, *El capital, cit.*, libro I, vol. II, p. 588.

«Segundo: *Educación física*, tal como la proporcionada por las escuelas de gimnasia o los ejercicios militares.

«Tercero: *Instrucción tecnológica*, que imparta los principios generales de todos los procesos productivos y, simultáneamente, inicie al niño y al joven en el uso y el manejo práctico de las herramientas elementales de todos los oficios»[55].

Dos años más tarde, en fin, podemos leer en las actas de una reunión del Consejo General de la Asociación Internacional de los Trabajadores: «El ciudadano Marx dice que estamos de acuerdo sobre determinados puntos. La discusión ha comenzado con la propuesta de ratificar la resolución de Ginebra, que pide unir la enseñanza intelectual con el trabajo físico, los ejercicios gimnásticos y la formación tecnológica. Ninguna oposición se ha formulado contra esto»[56].

La «educación mental» o «formación intelectual» aparece, pues, de forma diferenciada en las *Instrucciones...* y el discurso ante el Consejo General, pero no en *El capital*. La «gimnasia» o «educación física», así como la «instrucción» o «formación tecnológica», aparecen en los tres textos citados. Los demás textos en los que se plantea la combinación entre enseñanza y trabajo productivo, a saber: en otros lugares de *El capital*, los *Principios del comunismo* (de Engels), el *Manifiesto* y la *Crítica del programa de Gotha*, no proceden al desglose.

La polémica que tuvo lugar en los primeros años de la revolución rusa, entre la opción programática del partido bolchevique por la enseñanza politécnica y la necesidad práctica de una formación profesional especializada y acelerada se tradujo en una exégesis detallada y diferenciada de estos textos para fines de la discusión. No obstante, parece claro —y tal es nuestra opinión— que no hay motivo alguno para tratar de contraponer unas formulaciones a otras ni para proceder a un análisis pormenorizado de los términos empleados en cada caso. Con mayor o menor precisión están siempre presentes los tres elementos: formación intelectual, instrucción tecnológica y educación física.

Qué sea la educación física, obviamente, es algo que no necesita de ninguna explicación. Baste señalar que su presencia, además de a la idea general de un desarrollo físico e intelectual armónico o a la necesidad de preparación para el esfuerzo productivo, responde también, y en un sentido más inmediato, al hecho de que la mala salud, la debilidad, el raquitismo, las malformaciones físicas, etc., eran en la época un verdadero problema de masas debido, junto a otras causas, a las excelencias de la explotación del trabajo infantil. Ya en *La ideología alemana* hacía Marx notar a Stirner que «todos estos fenómenos de raquitismo que se dan bajo las condiciones sociales que han regido hasta aquí son un fenómeno histórico y pueden, por tanto y por la misma razón, eliminarse históricamente»[57]. Que este problema estaba muy presente en la mente de Marx, lo atestigua también la profusión con que aparece denunciado en la parte de su obra principal, *El capital*, dedicada al trabajo infantil.

[55] K. Marx, *Instructions for Delegates to the Geneva Congress*, *cit.*, p. 89.

[56] Acta recogida en M.A. Manacorda, *Marx y la pedagogía moderna*, *cit.*, p. 99.

[57] K. Marx y F. Engels, *La ideología alemana*, p. 508; traducción de Wenceslao Roces, Grijalbo, Barcelona, 4.ª edición, 1972.

En cuanto a la instrucción tecnológica, no hay duda de que Marx emplea el vocablo «tecnología» y sus derivados en el mismo sentido en que lo haríamos hoy nosotros. En los *Grundrisse*, por ejemplo, se define la tecnología como la «aplicación de la ciencia a la producción» («... el estado general de la ciencia y del progreso de la tecnología, o de la aplicación de esta ciencia a la producción»)[58], y en *El capital* se habla de la «aplicación tecnológica consciente de la ciencia»[59]. En qué puedan traducirse, en concreto, los «principios generales de todos los procesos productivos» y las «herramientas elementales de todos los oficios» a que alude el pasaje de las *Instrucciones...* citadas más arriba es algo que no debe preocuparnos aquí, aunque ha sido a veces un quebradero de cabeza para algunos pedagogos reformadores.

Del susodicho pasaje ya se desprende que la formación tecnológica ha de ser igualmente *politécnica*, y que su objetivo es doble: que el trabajador conozca los fundamentos técnicos de *su* trabajo y que conozca otro tanto, hasta donde sea posible, del *conjunto* de la producción. Se trata de ampliar sus conocimientos en torno a la producción en profundidad y en extensión. En un capítulo anterior ya tratamos en detalle los efectos de la división manufacturera e industrial del trabajo sobre el desarrollo del trabajador, y es contra estos efectos, precisamente, que se dirige la instrucción tecnológica, como lo indica Marx en su alocución ante el Consejo General: «La formación tecnológica, deseada por autores proletarios, debe compensar deficiencias que surgen de la división del trabajo, lo cual impide a los aprendices que adquieran un conocimiento profundo de su oficio»[60].

La formación intelectual, para terminar, como distinta de la instrucción tecnológica, no es definida ni mal ni bien en ninguna parte, pero podemos decir al menos lo que no es. No es la instrucción técnica, tecnológica, etc., como resulta obvio, pero también parece excluir una buena parte de lo que en las escuelas tradicionales se entiende por aprendizaje intelectual. Excluye, por ejemplo, la economía política y toda otra materia que admita «una interpretación de partido o de clase», tal como sabemos por la oposición expresada por Marx en el Consejo General ante una propuesta de incluir la primera materia citada en el programa escolar. «Únicamente», prosigue Marx, «materias tales como las ciencias naturales, la gramática, etc., pueden enseñarse en la escuela». El resto de la enseñanza intelectual «deben recibirla los jóvenes de los adultos, en la lucha cotidiana por la vida»[61].

[58] K. Marx, *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (borrador)*, *cit.*, vol. II, p. 228.

[59] K. Marx, *El capital*, *cit.*, libro I, vol. III, p. 953.

[60] Recogido en M.A. Manacorda, *Marx y la pedagogía moderna*, *cit.* p. 99.

[61] *Ibíd.*, p. 100.

Aquí surge claramente la idea de la neutralidad de la escuela, o al menos de un cierto tipo de neutralidad, pero esto lo trataremos mejor en el capítulo siguiente. En todo caso, ya sabemos que la enseñanza intelectual *en la escuela* se refiere exclusivamente a las «ciencias naturales, la gramática, etc.»

Sin duda el aspecto más problemático de la propuesta marxiana, al menos cuando se trata de ponerla en práctica, y no simplemente de discutir entre posibles variantes teóricas, es, no ya la introducción del trabajo en el proceso formativo, sino la materialización de esa firme voluntad de formación multilateral y universalista que representa la exigencia de una instrucción politécnica. Este problema, como acabamos de señalar, se dio con la máxima agudeza en los primeros años de la Rusia revolucionaria, desde 1917 a 1929, pero sobre todo hasta 1921.

El Comisario del Pueblo para la Instrucción (*Narkomprós*) presidido por Lunacharsky, hizo suya desde un principio la idea de una Escuela Única del Trabajo basada, entre otras cosas, en la formación politécnica, al menos hasta el final de la enseñanza secundaria. El trabajo jugaba un papel esencial en el proceso educativo, tanto en las granjas o talleres de las propias escuelas como mediante el acceso de los niños y jóvenes a las fábricas, pero se ponía todo el énfasis del mundo en que este trabajo productivo no debería perder nunca su función y su norte pedagógicos. Estos principios están recogidos en la *Declaración sobre la Escuela Única del Trabajo*, elaborada por el propio Lunacharsky [62]. El Comisariado, por consiguiente, se oponía abiertamente a las escuelas e institutos gremiales, técnicos y profesionales, esto es, a cualquier enseñanza especializada antes de finalizar el ciclo secundario. «Cerrad las escuelas profesionales y utilizad su equipamiento para crear la Escuela de Trabajo», era su consigna [63].

Pero la situación económica especialmente grave de la nueva Federación de Repúblicas Socialistas Soviéticas, devastada por años de guerra, revolución e intervención exterior, hizo que desde el principio existieran también fuertes presiones en favor de la enseñanza técnica especializada. Como es natural, estas presiones venían fundamentalmente de los organismos más directamente responsabilizados de cuestiones económicas, como el Consejo Panruso de los Sindicatos, los comisariados económicos o la comisión Trotsky para el reclutamiento de la mano de obra y, por supuesto, de las propias escuelas de técnicos e ingenieros —en este caso por razones más bien corporativas—.

En realidad, el mismo *Narkomprós* no tuvo nunca el poder necesario para poner en pie su proyecto de Escuela del Trabajo, pues la mayor parte de las escuelas profesionales heredadas de la Rusia prerrevolucionaria pertenecían y siguieron perteneciendo a otros comisariados, como los de Comercio e Industria, Comunicaciones, Agricultura, etc. Por otra parte, el propio *Narkomprós*, prudentemente, reconocía que en tanto hubiese una demanda popular de tales escuelas «estamos obligados a mantener [la escuela profesional] donde existe; y donde no, a crearla» [64]. En todo caso, a principios de 1920 el *Narkomprós* se plegaba más o menos voluntaria o forzosamente a un acuerdo con la comisión Trotsky por el que la especialización tendría lugar a partir de los catorce años de edad, es decir, en la segunda parte de la enseñanza secundaria y, por descontado, en la superior [65].

Partidarios de la enseñanza técnica, en fin, no faltaron dentro del ámbito del aparato educativo y del mismo *Narkomprós*. Lo fueron siempre el Comisariado de la Educación del distrito más importante, el de Petrogrado, bajo la presidencia del ingeniero F.F. Shu, el departamento de educación de Moscú, encabezado por P.V. Pozner y N. Lepeshinsky, el I Congreso Panruso de Educación, el Comité Central de la Enseñanza Profesional Técnica del *Narkomprós* (*Glavprofobr*), la sección de enseñanza profesional del Comisariado presidida por F.V. Lengnik, etc.

Lenta pero progresivamente, los partidarios de la especialización técnica fueron ganando la batallla, aunque en los primeros años nunca se renunciara a la necesidad de ofrecer a los jóvenes una base politécnica ni se dejara de ver la especialización a mitad del ciclo secundario como un mal impuesto por la desastrosa situación económica que hubo de afrontar el régimen revolucionario.

En 1920, Lunacharski describía así esta pugna:

«Comprendemos que la arruinada economía rusa necesita especialistas. Pero nosotros, como socialistas que defendimos los derechos de la individualidad de los trabajadores contra los factores que trataban de sofocarlos bajo el capitalismo, no podemos sino protestar cuando vemos que la nueva fábrica comunista presenta, en estos años duros, la misma tendencia.

«Por tanto, es inevitable que deba haber una especie de lucha entre los marxistas que comprenden todas las necesidades del momento actual, las necesidades de agotar todas nuestras fuerzas, de apartarnos de nuestros ideales en vista de las necesidades del momento, y aquellos otros marxistas que, a pesar de todo, no pueden permitir que estos tiempos difíciles pisoteen las flores de las primeras esperanzas del proletariado y de la juventud proletaria, su primera oportunidad de desarrollo humano versátil (...)» [66].

---

[62] *Cf.* Sheila Fitzpatrick, *Lunacharski y la organización soviética de la educación y de las artes (1917-1921)*, p. 52; traducción de Antonio J. Desmonts, Siglo XXI, Madrid, 1977.

[63] *Ibíd.*, p. 81.

[64] Informe del *Narkomprós*, *Sobre las tareas de la enseñanza técnico profesional en Rusia*, citado en *ibíd.*, p. 81.

[65] *Cf. Ibíd.*, pp. 88 y ss.

[66] Lunacharski, *Sobre la enseñanza pública*, citado en *ibíd.*, p. 90.

CAPÍTULO X

EL MOVIMIENTO OBRERO, EL ESTADO Y LA EDUCACIÓN

Las reivindicaciones en torno a la enseñanza alentadas por Marx son el resultado de un cuidadoso equilibrio entre el reconocimiento de la centralidad del Estado y là exigencia de que el movimiento obrero mantenga su autonomía. De acuerdo con el *Manifiesto Comunista*, «el poder político no es, en rigor, más que el poder organizado de una clase para la opresión de la otra» [1]. No cualquier poder político resulta válido para la dominación de cualquier clase: dos de las obras no económicas más importantes de Marx —aunque raramente han recibido la atención que merecen—, la *Crítica de la filosofía del Estado de Hegel* y *La cuestión judía*, están en gran parte dedicadas a mostrar que la forma moderna, representativa o democrática del Estado es precisamente su forma *burguesa*, lo que significa, *a contrario*, que no es la forma en que el proletariado podrá y deberá basar su dominación (no es el lugar adecuado para argumentar esto, que se argumenta por sí solo en los escritos citados —y ésta es la razón por la que el marxismo reformista prefiere dejarlos de lado como filigranas filosóficas del «Marx joven»).

Pero esta caracterización de clase del Estado no supone la negación de su papel como *escenario* de la lucha de clases —o, si se prefiere, de sus manifestaciones políticas. A la vez que instrumento de dominación de una clase, el Estado moderno es la negación ideal de la lucha de clases y la síntesis de la sociedad sobre la que se asienta. Como para Hegel y los hegelianos, para Marx el Estado encarna de algún modo al conjunto social frente a cada una de las partes, aunque sea en forma abstracta. Toda lucha por una transformación social global debe desembocar necesariamente en el problema del poder político. Pero, a diferencia de los jóvenes hegelianos (lo hemos visto en

[1] K. Marx y F. Engels, *El manifiesto comunista*, p. 95; traducción W. Roces, Ayuso, Madrid, 1974.

el capítulo segundo, a propósito de la polémica entre Marx y Ruge en torno a la revuelta de los tejedores de Silesia), para Marx el proletariado no necesita renunciar a su identidad como clase para convertirse en el motor del cambio social. Al contrario, es la clase que en sí misma representa la negación global del orden social existente, la clase cuyo interés particular coincide con el interés general de la sociedad.

En su carta a Bolte del 23 de Noviembre de 1871, escribe Marx: «Todo movimiento en el que la clase obrera se presente *como clase* en contra de las clases dominantes e intente vencerlas por medio de la presión exterior, es un movimiento político. Por ejemplo, la tentativa en una fábrica particular o aun en una industria particular, de obligar a los capitalistas a que acorten la jornada de trabajo mediante huelgas, etc., es un movimiento puramente económico. En cambio, el movimiento que tiene por objetivo hacer aprobar una *ley* que establezca la jornada de ocho horas, etc., es un movimiento *político*. Y de esta manera, a partir de los distintos movimientos económicos de los obreros, surge en todas partes un movimiento *político*, es decir, un movimiento *de clase*, que tiene por objeto imponer sus intereses en forma general, en una forma que posee una fuerza de compulsión para toda la sociedad»[2].

En el terreno más general, Marx ha de definir su posición respecto del problema del Estado tanto frente a los anarquistas como frente a Lassalle y sus seguidores en Alemania. Ignorantes unos y otros de su carácter de clase, los primeros consideran al Estado *tout court*, en cualquiera de sus formas históricas reales o posibles, como un instrumento de opresión general e indiscriminada; los segundos, en cambio, como un ente situado por encima de las clases y que puede venir en ayuda de cualquiera de ellas y debe hacerlo en ayuda de las clases trabajadoras, cosa que Lassalle esperaba incluso del Estado burocrático-policíaco-militar de Bismarck.

En el plano más inmediato, Marx trata de poner en guardia contra cualquier género de ilusiones en el Estado capitalista y contra el reforzamiento de su poder por la vía de reivindicar su mayor intervención en la marcha de la sociedad; y, por otro lado, busca que los mil movimientos aislados se unifiquen en un solo movimiento de conjunto y las luchas parciales frente a cada capitalista en luchas generales frente al Estado, o, para decirlo de otro modo, que los obreros, «confederen sus cabezas» e «impongan *como clase* una ley estatal»[3] cada vez que esto sea posible.

En ese aspecto más parcial constituido por la enseñanza, se combinan en Marx la caracterización general del Estado como instrumen-

[2] K. Marx y E. Engels, *Correspondencia*, pp. 262-263; versión de «Traductores asociados», Cartago, Buenos Aires, 1973.

[3] K. Marx, *El capital*, libro I, vol. I, p. 364; edición y traducción de Pedro Scaron, Siglo XXI, Madrid, 6.ª edición, 1978.

to de clase, la firme convicción de que no puede dejar de tratar de emplear la enseñanza para sus propios fines, el convencimiento de que la existencia de la escuela como rama separada dentro de la división del trabajo comporta necesariamente una visión ideológica de la realidad y una profunda desconfianza ante los horizontes ideológicos de la pequeña burguesía y, en particular, de esa parte de la misma que son los maestros de la época.

En contrapartida, no solamente considera a los trabajadores como clase social menos atada, en última instancia, a los prejuicios del período y llamada a ponerlos en cuestión en base a su propia práctica cotidiana —en cuanto clase en conflicto con el capital y su orden social—, sino que ve con verdadero entusiasmo los progresos que algunos grupos de obreros llevan a cabo en el terreno cultural. No llegan a encontrarse en Marx los encendidos elogios de Engels hacia la «cultura instintiva» de los trabajadores[4], pero sí más moderados. Nos habla con elocuencia sobre «el estudio, la sed de instruirse, la energía moral, el infatigable deseo de desenvolvimiento que anima a los obreros franceses e ingleses de ese movimiento»[5].

Un indicador de este más logrado equilibrio de Marx puede verse en el hecho de que, si bien comparte con Engels la hostilidad hacia los abogados, profesores, etc. que de forma oportunista se adhieren al movimiento obrero y las organizaciones socialdemócratas[6], en él es mucho menos obsesiva. (También hay que decir en favor del equilibrio de Engels que no era menos hostil hacia los antiguos obreros convertidos en «literatos profesionales»[7]).

Mas vayamos directamente a lo que nos interesa.

La idea de que existen, en materia de educación, unos derechos de los hijos contrapuestos a los supuestos derechos de los padres que todavía hoy alimentan toda la demagogia sobre la «libertad de enseñanza» no es precisamente un invento de Marx. Dejando de lado la educación cívica practicada por las ciudades-república de la Antigüedad —donde se trata más bien de los derechos de la sociedad frente a los padres— encuentra su máxima expresión política y le falta poco para convertirse en realidad práctica con los revolucionarios france-

[4] *Cf.*, por ejemplo, la carta a Schmidt de 4 de febrero de 1892, o *La situación en Inglaterra*, en K. Marx, A. Ruge y otros, *Los anales franco-alemanes*, Martínez Roca, Barcelona, 1970, p. 193.

[5] K. Marx y F. Engels, *La Sagrada Familia*, p. 102; traducción de Carlos Liacho, Claridad, Buenos Aires, 2.ª edición, 1971.

[6] Véase, por ejemplo, K. Marx y F. Engels, *Carta circular a Bebel, Liebknecht y Bracke*, septiembre de 1879; o F. Engels a Conrad Schmidt, de 5 de agosto de 1880; a Bebel, de 24 de junio de 1885, 6 de junio de 1884, 10 de mayo de 1883 y 22 de junio de 1885; a J. P. Becker, de 6 de junio de 1884 y 22 de mayo de 1883; a Bernstein de 25 de enero de 1882 y 28 de febrero-1 de marzo de 1883; a W. Liebknecht, de 4 de febrero de 1885 y 10 de agosto de 1890; a F. A. Sorge, de 9 de agosto de 1890; a la redacción de la *Sächische Arbeiter Zeitung*, de 13 de septiembre de 1890, etc. Todas ellas en K. Marx y F. Engels, *Werke*, vols. XXXV, XXXVI, XXXVII y XXXIX, Dietz Verlag, Berlín-R.D.A., 1967, 1973, 1978 y 1978 respectivamente.).

[7] *Cf.* Engels a C. Schmidt, carta citada del 5 de agosto de 1880.

ses. El proyecto de organización de la instrucción pública elaborado por Lepelletier, que contó en la Convención con el apoyo de Robespierre, postulaba el internamiento obligado de todos los niños, desde los 5 a los 12 años, en colegios organizados y dirigidos por el Estado[8]. Saint-Just, por poner otro ejemplo, pretendía lo mismo desde los 5 a los 16 o los 21 años[9]. El mismo Hegel, como hemos visto en su momento, defendía la idea de que el Estado era el encargado de defender los derechos de los hijos frente a los padres si fuera preciso.

Para los revolucionarios franceses, se trataba de arrancar a los futuros ciudadanos de la influencia de los antiguos prejuicios, especialmente los religiosos, e inculcarles el amor a la república. Para Hegel, de la consabida encarnación de la razón en el Estado, en especial en el Estado prusiano, y su superioridad frente a lo parcial y contingente, etc.

Para Marx la cosa es mucho más simple, puesto que no pretende que la enseñanza en sí sirva para inculcar el amor a nada ni para seguir aceleradamente los vericuetos de la autoconciencia. Se trata, simplemente, de responder a la realidad de la explotación del trabajo infantil y asegurar a todos un mínimo de formación y una cierta proporción entre trabajo manual y trabajo intelectual. «El *derecho* de los niños y los jóvenes», escribe en las *Instrucciones para los delegados al Congreso de Ginebra*, «deber ser vindicado. Son incapaces de actuar por sí mismos. Por consiguiente, es un deber de la sociedad el actuar en su nombre»[10].

En el mismo sentido se expresa en *La ideología alemana*, donde polemiza con ironía contra Stirner: «Llega un yanqui a Inglaterra, se encuentra con que el juez de paz le impide azotar a su esclavo y exclama, con gran indignación: *Do you call this a land of liberty, where a man can't larrup his nigger?* [¿llaman ustedes país libre a éste, donde uno no puede zurrar a su negro?]. San Sancho (Stirner) se pone aquí en ridículo (...) Considera como una abolición de los "derechos iguales de los hombres" el hecho de que se hagan valer los "derechos iguales por naturaleza" de los hijos frente a los padres, de que se conceda tanto a los hijos como a los padres el *mismo* derecho humano»[11].

No se trata de ninguna toma de posición abstracta sobre quién es titular de qué derechos, sino del corolario necesario del análisis de la tendencia de la industria a incorporar trabajo infantil que hemos examinado en el capítulo anterior. Se trata de oponerse sobre todo a la voracidad de las máquinas y de sus propietarios, pero también a los padres «miserables y degradados» que arrojan a sus hijos al trabajo fabril o los agotan en la industria domiciliaria. Se trata «únicamente de los antídotos más indispensables contra las tendencias de un sistema social que degrada al trabajador hasta convertirlo en mero instrumento de la acumulación del capital y transforma a los padres, por necesidad, en esclavistas, en vendedores de sus propios hijos»[12], afirma en las *Instrucciones*.

En *El capital* hace patente su conciencia de los prejuicios a los que cualquier defensa de los derechos infantiles va a enfrentarse, pero no se arredra por ello: «En tanto la legislación fabril regula el trabajo en fábricas, manufacturas, etc., ese hecho sólo aparece, ante todo, como intromisión en los derechos de explotación ejercidos por el capital. Por el contrario, toda regulación de la llamada *industria domiciliaria*, se presenta de inmediato como usurpación de la *patria potestas* —esto es, interpretándola modernamente, de la *autoridad paterna*—, un paso ante el cual el remilgado, tierno parlamento inglés fingió titubear durante largo tiempo. No obstante, la fuerza de los hechos forzó por último a reconocer que la gran industria había disuelto, junto al fundamento económico de la familia tradicional y al trabajo familiar correspondiente a ésta, incluso los antiguos vínculos familiares. Era necesario proclamar *el derecho de los hijos*»[13]. Citando a la *Children's Employment Commission* inglesa: «los niños y adolescentes tienen el derecho de que la legislación los proteja contra ese abuso de la autoridad paterna que destruye prematuramente su fuerza física y los degrada en la escala de los seres morales e intelectuales»[14]. «No es, sin embargo», añade Marx, «el abuso de la autoridad paterna lo que creó la explotación directa o indirecta de las fuerzas de trabajo inmaduras por el capital, sino que, a la inversa, es el modo capitalista de explotación el que convirtió la autoridad paterna en un abuso, al abolir la base económica correspondiente a la misma»[15].

Parece evidente que Marx haría extensible a la educación la misma exigencia que planteaba, en carta a Kugelmann, sobre la reducción de la jornada laboral: «En cuanto a la ley sobre las fábricas (...) exijo que emane del Estado, y la quiero *coercitiva*, no sólo con respecto a los fabricantes, sino también a los propios obreros»[16].

[8] *Cf.* G. Compayre, *Introducción* a Condorcet, *Rapport et Projet sur l'organisation générale de l'Instruction Publique*, Hachette, París, 1883, o también su *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle*, vol. II, Hachette, París, 4.ª edición, 1883; también Gotteland, *Hacia la educación integral, física, intelectual y moral*, La Lectura, Madrid, 1922.

[9] *Cf.*, Saint-Just, *Thèorie politique*, Seuil, París, 1976, pp. 264-265.

[10] K. Marx, *Instructions for Delegates to the Geneva Congress*, en *The First International and After*, Peguin, Harmondsworth, 1974, p.88.

[11] K. Marx y F. Engels, *La ideología alemana*, p. 241; traducción de Wenceslao Roces, Grijalbo, Barcelona, 4.ª edición, 1972.

[12] K. Marx, *Instructions for Delegates to the Geneva Congress, cit.*, p. 88.

[13] K. Marx, *El capital, cit.*, libro I, vol. II, p. 595.

[14] *Ibíd.*, p. 596.

[15] *Loc. cit.*

[16] K. Marx, *Cartas a Kugelmann*, carta de 17 de marzo de 1868, p. 90; edición de Urania Vilches de León, traducción de Giannina Bertarelli, Editorial de Ciencias Sociales, Instituto Cubano del Libro, La Habana, 1975.

Un razonamiento parecido se encuentra ya en el *Manifiesto comunista*:

«¿Nos reprocháis acaso que aspiremos a abolir la explotación de los hijos por sus padres? Sí, es cierto, a eso aspiramos.

«Pero es, decís, que pretendemos destruir la intimidad de la familia, suplantando la educación doméstica por la social.

«¿Acaso vuestra propia educación no está también influida por la sociedad, por las condiciones sociales en que se desarrolla, por la intromisión más o menos directa en ella de la sociedad a través de la escuela, etc.? No son precisamente los comunistas los que inventan esta intromisión de la sociedad en la educación; lo que ellos hacen es modificar el carácter que hoy tiene y sustraer la educación a la influencia de la clase dominante.

«Estos tópicos vulgares de la familia y la educación, de la intimidad de las relaciones entre padres e hijos, son tanto más grotescos y descarados cuanto más la gran industria va desgarrando los lazos familiares de los proletarios y convirtiendo a los hijos en simples mercancías y meros instrumentos de trabajo» [17].

¿A quién atañe esta propuesta? ¿A los hijos de los trabajadores o a los de todas las clases sociales? En las *Instrucciones* se restringe de manera explícita —al menos en lo inmediato— a los hijos de los trabajadores. Tras alabar la tendencia del capitalismo a incorporar a los niños al trabajo productivo, añade Marx: «En un estado racional de la sociedad *cualquier niño*, a partir de los nueve años, debería convertirse en un trabajador productivo (...) De todos modos, por el momento debemos limitarnos a los niños y jóvenes de ambos sexos pertenecientes a la clase trabajadora. (...) Si las clases medias y altas incumplen sus deberes para con su descendencia es culpa de ellos. Al compartir los privilegios de estas clases, el niño es condenado a sufrir también sus prejuicios» [18]. (Aclaremos, aunque sea innecesario, que el «estado racional de la sociedad», obviamente, es el socialismo o el comunismo, el énfasis en la expresión «cualquier niño» es de Marx y los «prejuicios» a que alude consisten fundamentalmente en el rechazo del trabajo manual).

En la *Crítica del programa de Gotha* se ensaña con la reivindicación de una «educación popular general e igual a cargo del Estado»: «*¿Educación popular igual*? ¿Qué se entiende por esto? ¿Se cree que en la sociedad actual (que es de la que se trata), la educación puede ser *igual* para todas las clases? ¿O lo que se exige es que también las clases altas sean obligadas por la fuerza a conformarse con la modesta educación que da la escuela pública, la única compatible con la situación económica, no sólo del obrero asalariado, sino también del campesino?» [19].

[17] K. Marx y F. Engels, *El manifiesto comunista, cit.*, p. 91.

[18] K. Marx, *Instructions for Delegates to the Geneva Congress, cit.*, pp. 88-89.

En el *Manifiesto*, en cambio, se proclama la «educación pública y gratuita de todos los niños», y a todos parece afectar también el «régimen combinado de la educación con la producción material, etc.» [20].

En definitiva, en los dos primeros escritos que acabamos de citar se pretende solamente hablar de la educación de los hijos de los trabajadores. La misma actitud adopta Marx en sus intervenciones en el Consejo general de la Asociación Internacional de los Trabajadores, cuando rechaza la introducción de la economía política en las escuelas en función de que los jóvenes deben aprender, tanto ésta como otras materias susceptibles de una interpretación de clase, en contacto con los obreros adultos. En el *Manifiesto*, por el contrario, la propuesta se dirige a todos, aunque no puede afirmarse taxativamente que quede descartada una interpretación más restrictiva.

Los motivos de esta aparente divergencia son sencillos. Tanto la crítica del programa de unificación del partido alemán como las *Instrucciones* o los discursos en el Consejo General se sitúan en el marco de *esta* sociedad y plantean reformas exigibles *dentro* de ella. El *Manifiesto*, en cambio, alude a las medidas «susceptibles, sin duda, de ser aplicadas con carácter más o menos general, según los casos», tras la conquista del poder por el proletariado y en el inicio de la revolución comunista [21]. La cuestión la aclara también algo Engels cuando, refiriéndose a la Asociación Internacional de los trabajadores —en el prólogo a la edición alemana de 1890 del *Manifiesto*—, escribe: «El fin de esta organización era fundir todas las masas obreras militantes de Europa y América en un gran cuerpo de ejército. Por eso este movimiento no podía *arrancar* de los principios sentados en el *Manifiesto*. No había más remedio que darle un programa que no cerrase el paso a las *trade unions* inglesas, a los proudhonianos franceses, belgas, italianos y españoles ni a los partidarios de Lassalle en Alemania» [22].

Por lo demás, hay que tener en cuenta que probablemente el párrafo del *Manifiesto* representa una posición transaccional respecto del proyecto original de Engels, los *Principios del Comunismo*, donde se plantea la «educación de todos los niños, a partir del momento en que puedan prescindir de los primeros cuidados maternos, en institutos nacionales y a cargo de la nación» [23]. El *Manifiesto* prescinde de la carga jacobina de la propuesta de Engels, dejando de lado la expresión: «a partir del momento en que puedan prescindir de los pri-

[19] K. Marx, *Crítica del programa de Gotha*, p. 41; versión del IMEL, Aguilera, Madrid, 4.ª edición, 1971.

[20] K. Marx y F. Engels, *El manifiesto comunista, cit.*, p. 95.

[21] *Ibíd.*, pp. 94-95.

[22] *Ibíd.*, pp. 61-62.

[23] F. Engels, *Grundsätze des Kommunismus*, en *Werke, cit.*, vol. IV, 1977, p. 373.

meros cuidados maternos» (lo que, dicho sea de paso, parece condenar a las madres a ocuparse *forzosamente* de la educación de los niños en sus primeros años). Los demás cambios, creemos que son solamente terminológicos.

La propuesta educativa marxiana tiene, pues, por varias razones, como punto de mira a los trabajadores. Estos son para Marx la clase revolucionaria, y su fortalecimiento, incluido su fortalecimiento cultural, un objetivo prioritario. Son la clase explotada por el capital, y sus derechos los primeros que necesitan ser defendidos. En la sociedad futura, el socialismo y el comunismo, todos los hombres y mujeres serán de un modo u otro trabajadores, por lo que no es lo más importante hacer excesivas disquisiciones sobre las posibles fórmulas transitorias de la educación. En la sociedad actual, las clases dominantes son una minoría reducida, a la que se puede dejar correr su propia suerte en materia de educación, y la pequeña burguesía es para Marx una clase en proceso constante de proletarización. En general, Marx solamente aborda propuestas de detalle cuando se refiere a la situación existente, y es poco amigo de especular —más allá del problema de las relaciones de producción y la forma básica del Estado— sobre la organización de la sociedad futura. En fin —lo más importante—, los trabajadores actuales no solamente deben ser protegidos contra la acción directa del capital, sino también contra su presión indirecta, es decir, contra los efectos de la competencia, que les fuerza a ellos y a sus hijos a ser víctimas de la explotación del trabajo infantil.

Si bien se puede admitir que las clases medias y altas se condenan a sí mismas a una formación unilateral, afirma Marx en las *Instrucciones*, «el caso de la clase obrera se presenta bastante distinto. El trabajador no actúa libremente. En demasiados casos, es incluso demasiado ignorante para comprender el verdadero interés de su hijo o las condiciones normales del desarrollo humano. No obstante, el sector más esclarecido de la clase obrera entiende perfectamente que el futuro de su clase y, por consiguiente, el futuro de la humanidad, dependen ambos de la formación de la generación obrera que surge. Saben que, antes que ninguna otra cosa, los niños y jóvenes trabajadores deben ser salvados de los efectos aplastantes del sistema actual. Esto solamente puede llevarse a cabo convirtiendo la *razón social* en *fuerza social*, y, en las circunstancias existentes, no hay otro método para hacerlo que a través de las *leyes generales*, con la fuerza del poder del Estado»[24].

Al plantear esto, Marx sabe que tiene que vencer, además de la natural y justificada desconfianza de los trabajadores más avanzados hacia el Estado, la resistencia de los anarquistas hacia cualquier medida que suponga reconocer o aumentar su poder (y, en cuanto a aumentarlo, no sólo la de los anarquistas, sino también la del ala mar-

[24] K. Marx, *Instructions for Delegates to the Geneva Congress, cit.*, p. 89.

xista del movimiento obrero alemán que, durante muchos años, se negó, por ejemplo, a votar ni a favor ni en contra de los presupuestos en el parlamento). Por eso prosigue: «Al exigir tales leyes, la clase obrera no fortalece el poder gubernamental. Por el contrario, transforma ese poder, que ahora se utiliza en contra suya, en su propio agente. Lleva a cabo mediante un acto general lo que vanamente intentaría por medio de una multitud de esfuerzos individuales aislados»[25].

Son numerosos los reformadores de la enseñanza que han defendido la tesis de la obligatoriedad, pero muchos de entre ellos olvidaban establecer cómo se iba a financiar, lo dejaban a la voluntad de las autoridades o los mecenas (es el caso de la mayoría de los reformadores protestantes) o simplemente proponían medios de financiación inviables (como, por ejemplo, las sucesivas leyes españolas que cargan la tarea de la financiación sobre unos municipios carentes de recursos y poco dispuestos a utilizarlos en esto). Tampoco ha faltado quien, como Condorcet, el autor de las cinco *Memorias*, el *Informe* y el *Proyecto de decreto sobre la Instrucción Pública* —documentos en los que se inspiran, en uno u otro grado, todos los intentos de reforma del período de la Revolución en Francia—, ha predicado la gratuidad de la enseñanza en todos sus niveles sin decir una palabra, en cambio, de la obligatoriedad[26].

La obligatoriedad, aun cuando no se emplee este término preciso, va implícita en las propuesta marxianas de leyes que impidan el empleo del trabajo de niños si no es combinado con la enseñanza, o cada vez que se emplea la fórmula «todos los niños... ». Si no hay una formulación más explícita es por la sencilla razón de que lo que se propone de modo inmediato son cambios en el tipo de enseñanza y en la relación entre enseñanza y trabajo para los niños de los obreros, pero no se pretende forzar al mismo tipo de educación a los hijos de las clases altas y medias. Si la propuesta de «régimen combinado de la educación y la producción material» fuera acompañada de la mención explícita de la «obligatoriedad», se daría a entender justamente lo que se está tratando de evitar.

No obstante, esta expresión está presente al menos en un documento, las actas de Eccarius que recogen la intervención de Marx en la reunión del 10 de agosto de 1869 del Consejo General de la A.I.T.: «El Congreso puede decidir sin demora que la enseñanza escolar debe ser obligatoria»[27].

Si en las formulaciones salidas de la pluma de Marx desaparece

[25] *Loc. cit.*

[26] Véase Condorcet, *Mèmoires, Rapport* y *Projet de Decret sur l'organisation de l'Instruction Publique*, en *Oeuvres*, edición de M. F. Arago, Firmin Didot Frères, París, 1847, vol. VII, donde ni una sola vez se nombra el tema de la obligatoriedad a lo largo de los cientos de páginas.

[27] El texto se encuentra en M.A. Manacorda, *Marx y la pedagogía moderna*, pp. 98-100, la cita en p. 99; traducción de Prudenci Comès, Oikos-tau, Barcelona, 1969.

la expresión «a cargo del Estado» para ser sustituída por, o subsumida en, la simple mención del carácter «gratuíto» y «público» de la enseñanza, es por evitar interpretaciones, del género de la que trataremos en breve a própósito del programa de Gotha, en el sentido de que al Estado pueda corresponderle dirigir la enseñanza o entrar en su contenido.

En el mismo discurso ante el Consejo General que acabamos de traer a colación, declara Marx frente a quienes son contrarios a exigir la gratuidad: «Los proudhonistas sostienen que la enseñanza gratuíta es un contrasentido, puesto que el Estado debe pagarla. Evidentemente que alguien debe pagarla, pero no precisamente aquéllos que están en peores condiciones para hacerlo» [28]. No obstante, incluso esta intervención del Estado en la financiación parece aceptarse como un mal inevitable no por ello deseable, pues es difícil que obedezca a otra cosa la inclusión, en un documento tan apretado como las *Instrucciones*, de la idea de que «los costes de las escuelas tecnológicas deberían ser cubiertos en parte con la venta de sus productos» [29].

Pero la exigencia de la gratuidad se limita precisamente a esas escuelas tecnológicas y a la enseñanza elemental, es decir, a la escuela del proletariado. «El orador», afirman las actas del Consejo General, «no es partidario de la enseñanza superior gratuita» [30]. Esta aseveración se razona en otro lugar, en la *Crítica del programa de Gotha*: «"Asistencia escolar obligatoria para todos. Instrucción gratuita". La primera existe ya, incluso en Alemania; la segunda, en Suiza y en los Estados Unidos, en lo que a las escuelas públicas se refiere. El que en algunos estados de este último país sean "gratuitos" también los centros de instrucción superior, sólo significa, en realidad, que allí a las clases altas se les pagan sus gastos de educación a costa del fondo de los impuestos generales» [31].

Pero ¿hasta dónde han de llegar las competencias del Estado en materia de educación? Se reclaman de él la financiación y leyes generales sobre la escolarización y el trabajo infantil, pero no por ello se ha de dejar en sus manos la conformación de las mentes de los hijos de los trabajadores. Los ejemplos de sistemas de enseñanza estatal escaseaban en la época. Respecto del sistema prusiano, el primero en ser puesto en pie en Europa y que, al parecer, atraía la atención de parte de la Internacional, afirma Marx ante el Consejo General: «este sistema persigue únicamente la finalidad de formar buenos soldados» [32].

A finales de siglo anterior a Marx, Condorcet había planteado ya

[28] *Loc. cit.*
[29] K. Marx, *Instructions for Delegates to the Geneva Congress, cit.*, p. 89.
[30] En M.A. Manacorda, *Marx y la pedagogía moderna, loc. cit.*
[31] K. Marx, *Crítica del programa de Gotha, cit.*, p. 41.
[32] En M.A. Manacorda, *Marx y la pedagogía moderna, cit.*, p. 99.

el problema de la relación entre la escuela y el Estado. Hay que empezar por decir que el marqués era partidario de la coexistencia y la concurrencia pacíficas entre la enseñanza privada y la pública. Como buen ilustrado —aunque tardío—, no cesa de clamar por la independencia de las luces respecto del poder político. Puesto que «la primera condición de toda instrucción es no enseñar más que la verdad», afirma en el *Rapport*, «los establecimientos que el poder público le consagre deben ser tan independientes como sea posible de toda autoridad política», salvo de la Asamblea de los representantes del pueblo [33]. Para ello ideó un complicado procedimiento por el cual la instrucción pública quedaría sometida al control de una Sociedad Nacional de sabios, independiente del poder ejecutivo y capaz de reproducirse por sí sola.

Pero unos meses más tarde, cuando la Convención ordena la publicación de su *Informe*, añade una nota al pie: «Cuando el Gobierno estaba en manos de un rey hereditario, era demasiado importante privarle de toda influencia sobre la instrucción. (...) Ahora este motivo ya no existe. Lo único que importa sustraer a toda autoridad política es la enseñanza» [34]. En resumen: mientras la burguesía no tenía todo el poder —mientras no tenía el poder ejecutivo, que seguía en manos del monarca—, había que asegurar la independencia de todo el aparato escolar; desde que el poder está en sus manos, ya no. O, para se más exactos, la única independencia que hay que asegurar ahora es la de la «enseñanza», es decir, la de la enseñanza superior, la de ese reducto de la enseñanza al que solamente acceden las clases superiores; la «instrucción», o sea la enseñanza elemental, única enseñanza que reciben las clases populares —y a la que solamente acuden las clases populares entonces—, debe ser puesta bajo el control del gobierno.

Condorcet se encontraba en la situación contraria a la de Marx, por lo que no puede negársele el poseer tanta conciencia como éste de los intereses de su clase. Condorcet propone que la educación de los hijos de la burguesía sea independiente incluso del Estado burgués. Marx busca que sea independiente con respecto a este mismo Estado la educación de los trabajadores.

¿Cómo compaginar este deseo de independencia con la exigencia de una enseñanza pública? «La enseñanza estatal», dice Marx en su discurso, «está considerada como enseñanza bajo el control del gobierno, pero esto no es absolutamente indispensable. (...) La enseñanza puede ser estatal sin estar bajo el control del gobierno. El gobierno puede nombrar a los inspectores, cuya labor es la de vigilar el respeto a las leyes —sin que tengan el derecho a inmiscuirse en la enseñanza propiamente dicha—, tal como los inspectores de fábrica vigilan la observancia de las leyes en las fábricas [35].

[33] Condorcet, *Rapport sur l'organisation de l'Instruction Publique, cit.*, p. 451.
[34] *Ibíd.*, p. 521, en nota.
[35] En M.A. Manacorda, *Marx y la pedagogía mbderna, cit.*, pp. 98-99.

En la *Crítica del programa de Gotha* viene a decir, algo más prolijamente, lo mismo: «Eso de la *"educación popular a cargo del Estado"* es absolutamente inadmisible. ¡Una cosa es determinar, por medio de una ley general, los recursos de las escuelas públicas, las condiciones de capacidad del personal docente, las materias de enseñanza, etcétera, y velar por el cumplimiento de estas prescripciones legales mediante inspectores del Estado, como se hace en los Estados Unidos, y otra cosa, completamente distinta, es nombrar al Estado educador del pueblo! Lejos de esto, lo que hay que hacer es substraer la escuela a toda influencia por parte del gobierno y de la iglesia. Sobre todo en el imperio prusiano-alemán (y no vale salirse con el torpe subterfugio de que se habla de un "Estado futuro", ya hemos visto lo que es éste), donde es, por el contrario, el Estado el que necesita recibir del pueblo una educación muy severa» [36].

Como se verá, «determinar... los recursos de las escuelas públicas» no es lo mismo que administrarlos en cada escuela, establecer «las condiciones de capacidad del personal docente» no significa nombrar a los maestros y profesores, y fijar «las materias de la enseñanza» alude sin duda a sus características más generales. Marx es bastante prudente a la hora de atribuir competencias al Estado.

La idea de los inspectores parece más ingenua. La institución de los inspectores de fábrica ingleses —con el «intrépido» Leonard Horner a la cabeza—, cuyos informes fueron tantas veces utilizados y con tanta frecuencia loados por Marx en la elaboración de sus escritos económicos y periodísticos, no parece haber encontrado continuadores en el campo de la enseñanza, ni en Inglaterra ni fuera de ella. Antes al contrario, los inspectores de enseñanza, particularmente en el segundo sistema escolar estatal surgido en el continente, la escuela «única» francesa de las leyes Ferry, paradigma de la escuela pública burguesa; los inspectores de enseñanza, decimos, han sido más bien el instrumento principal en la sujeción de la escuela al control del Estado y del gobierno. Lo que no elimina la verdad elemental de que, bajo el Estado burgués moderno, no es posible hacer cumplir una ley de enseñanza sin inspectores.

Por lo demás, no sabemos ni mucho ni poco sobre qué ideas pudiera albergar Marx, más concretas, en torno a la organización de la enseñanza —si es que albergaba alguna—. En su intervención ante el Consejo General cita de modo ocasional la organización municipal de la enseñanza en el Estado de Massachusetts. Describe los «comités escolares que administran las escuelas (...), nombran a los maestros y seleccionan los libros de texto», sin decir nada ni a favor ni en contra. Se limita a señalar que «el defecto del sistema americano reside en el hecho de que conduce a un carácter localista, y que la enseñanza depende del nivel de cada distrito» [37].

[36] K. Marx, *Crítica del programa de Gotha, cit.*, p. 42.
[37] En M.A. Manacorda, *Marx y la pedagogía moderna, cit.*, p. 98.

Tampoco tiene sentido interrogarse sobre lo que Marx habría planteado, si se le hubiera presentado el problema, en cuanto a la organización de la enseñanza tras la conquista del poder por el proletariado. Naturalmente, es perfectamente posible valorar *en marxista* la suerte de la escuela hoy en los países del Este, y podemos avanzar —y se ha avanzado— bastante más en el diseño de los contornos de la sociedad y el Estado en una democracia socialista. Pero no dejarían de ser florituras inútiles cualesquiera especulaciones sobre si Marx habría concedido mayor o menor importancia a los poderes central o local, a las organizaciones sociales o a las instituciones representativas, a los educadores o a los educandos, etc. En cualquier caso, no hay en absoluto ningún hilo que conduzca desde los escritos de Marx hasta el férreo control al que está sometida la enseñanza por parte del Estado burocrático en los mal llamados «países socialistas».

Si bien hoy no hay un programa progresivo de reforma de la enseñanza que no reivindique la ampliación de la escuela pública o la simple supresión de la privada, ni programa reaccionario que no clame por la «libertad de enseñanza», o sea por la escuela privada, las cosas estaban lejos de estar tan claras entonces. Efectivamente, la consistencia de la posición de Marx y sus restos de ambigüedad se calibran mejor a la vista de los debates y resoluciones de los congresos de la Asociación Internacional de los Trabajadores.

En el Congreso de Ginebra, celebrado en 1866, uno de los que más detenidamente se ocupa del tema de la enseñanza, la ponencia —siguiendo el informe de J. Card— se descolgaba con el siguiente texto:

«*Intrucción, educación, familia.*

«¿A quién incumbe el deber de dar la instrucción? ¿Debe ser dada por el Estado? ¿Debe ser gratuíta y obligatoria? La ponencia concluye con la libertad de enseñanza (...)

La instrucción por el Estado es lógicamente un programa uniforme que debe tener por fin modelar las inteligencias según un tipo único; esto sería la negación de la vida, la atrofia general. La instrucción familiar es la única que puede formar hombres. La familia es la base de la sociedad» [38].

Esta «variedad» familiar (¡y tanto!) es defendida con ardor, sobre todo, por los delegados franceses, que se apoyan embelesados sobre la «comuna», el «libre contrato», el «régimen de desigualdad», la «democracia auténtica», el «principio de sociedad», etc.

En su *memoria*, explican: «La instrucción por el Estado es, lógicamente, necesariamente un programa uniforme teniendo por objetivo modelar todas las conciencias según un tipo único, tipo que será forzosamente, por la naturaleza misma del espíritu humano, la nega-

[38] Jacques Freymond, editor, *La Primera Internacional*, vol. I, p. 129; traducción —nefasta— de M. Pellecín Lancharro, Zero, Madrid, 1973.

ción de la vida social, que se compone de luchas, de contradicciones, de afirmaciones contrarias; se obtendrá el inmovilismo, la atonía, la atrofia general en perjuicio de todos.

«Esta instrucción familiar que repudiáis, es la única normal, la única que origina a la vez el mayor desarrollo de la libertad, de la dignidad, de las facultades y de las aptitudes; la única que puede realmente crear hombres, y en consecuencia una sociedad. Entre las funciones de una familia, si hay una que basta para justificar esta institución natural, sin la que la humanidad, sin lazo, sin consistencia, rastrea y desfallece falta de un ideal, es ciertamente la educación de un niño.»[39]

Naturalmente, no falta, ni siquiera entre los delegados franceses, venidos del feudo de Proudhon, la posición más sensata que defiende la escuela pública y gratuíta (la ponencia minoritaria presentada por Varlin y Bourdon)[40]. El Consejo General definió su posición, algo ambigua, en las *Instrucciones* redactadas por Marx.

En el Congreso de Lausana, un año después, predominan las posiciones aparentemente eclécticas, como la presentada por Cuendet-Kunz en nombre de la comisión del Congreso dedicada al tema. «Como interesa a toda la sociedad», dice éste, «que todos sus miembros reciban un mínimo de instrucción, creemos que la instrucción debe ser obligatoria y gratuita e impartida por el Estado; pero como el Estado no se va a dedicar con interés y entrega, al menos en muchos países, a la organización de una escuela, en nuestro caso una *escuela-taller*, tiene que haber libertad, junto con la enseñanza obligatoria estatal, para todos los que deseen sostener por su cuenta y riesgo una escuela. Y entonces, en completa libertad, formaremos escuelas-talleres cooperativas. Pues la enseñanza científica, profesional y productiva, sólo la querrán organizar los amigos de la libertad y la fraternidad. Casi todos los gobiernos caen en los errores tradicionales, en la ignorancia y en las tinieblas intelectuales. El Estado, con sus ejércitos de funcionarios, jamás hará brillar el sol de libertad y de justicia instruyendo al pueblo. Nada se puede esperar actualmente de él (...) Pues bien, ya que aconsejamos la cooperación para la producción, para el crédito y para el consumo, apoyemos de nuevo la cooperación para la instrucción», etc.[41].

Como puede verse fácilmente, el carácter estatal, obligatorio y gratuito de la enseñanza no pasa de ser aceptado nominalmente y de mal grado. El argumento es simple: puesto que el Estado no lo ha hecho, y si lo hace tenderá a hacerlo en función de sus propios intereses, prescindamos de exigirle que ponga en pie un sistema escolar y pasemos acto seguido a organizar nuestras propias escuelas.

Así, las conclusiones finales del congreso rezaban:

[39] *Ibíd.* vol. I, p. 162.
[40] *Cf. ibíd.*, vol. I, pp. 165 y ss.
[41] *Ibíd.*, vol. I, pp. 315-316.

«Considerando que es un contrasentido la expresión *enseñanza gratuita*, ya que el impuesto detraído a los ciudadanos cubre los gastos; pero la enseñanza es indispensable y ningún padre tiene derecho a privar de ella a su hijo;

«El Congreso sólo concede al Estado el derecho a sustituir al padre de familia, cuando está incapacitado para cumplir con su deber.»[42]

Transcurrido otro año, el congreso de Bruselas recibía todo tipo de ponencias: de la sección de Bruselas, que no se definía claramente al respecto; de los encuadernadores de París, a favor de la obligatoriedad y la gratuidad[43]; de la sección de Lieja, contraria a la obligatoriedad, la gratuidad y la organización estatal y favorable a la libre asociación y el mutualismo[44]; del círculo de Rouen, que presentaba una verdadera filigrana fantástica y digna de los arbitristas del medievo[45]; de las secciones de Ginebra, a favor de la obligatoriedad pero en contra de la gratuidad y la intervención del Estado. Y las intervenciones eran aún más diversas.

El tercer Congreso lanzó a los militantes de la Internacional la siguiente recomendación:

«Reconociendo que por ahora es imposible organizar una enseñanza nacional:

«El Congreso invita a las diferentes secciones a que establezcan cursos públicos con un programa de enseñanza científica, profesional y laboral, es decir, integral, para poner remedio en lo posible a la insuficiencia de la instrucción que los obreros reciben actualmente. Bien entendido que se considera condición previa e indispensable la reducción de las horas de trabajo.»[46]

Semejante diversidad dice mucho en favor del carácter unitario y plural de la Asociación Internacional de los Trabajadores, así como de las inquietudes y la variedad de opiniones en su seno, pero, desgraciadamente, también sobre la falta de claridad de ideas reinante. Contra este fondo, sin embargo, se comprende mejor el discurso de Marx ante el Consejo General, que tuvo lugar después del Congreso de Bruselas y con visitas al que iba a celebrarse inminentemente en Basilea —en particular el hecho de que esté centrado en la cuestión de la relación entre la enseñanza y el Estado. La lástima es que, sobre este discurso, no disponemos más que del resumen de Eccarius, tremendamente escueto, lo que sin duda implica que se haya perdido buena parte de lo dicho y restaría credibilidad a cualquier intento de análisis minucioso y detallado.

La afirmación críptica, en el discurso de Marx ante el Consejo General, de que «en los congresos se ha discutido la cuestión de si la en-

[42] *Ibíd.*, vol. I, p. 328.
[43] *Cf. ibíd.*, vol. I, pp. 439-441.
[44] *Cf. ibíd.*, vol. I, pp. 441 y ss.
[45] *Cf. ibíd.*, pp. 445 y ss.
[46] *Ibíd.*, vol. I, pp. 491 y 544-545.

señanza debe ser estatal o privada» [47], no nos permite avanzar un solo paso. Pero cobra sentido si se compara con el segundo discurso. «El ciudadano Marx», leemos en el informe de Eccarius, «dice que estamos de acuerdo sobre determinados puntos. La discusión ha comenzado con la propuesta de ratificar la resolución de Ginebra, que pide unir la enseñanza intelectual con el trabajo físico, los ejercicios gimnásticos y la formación tecnológica. Ninguna oposición se ha formulado contra esto.» [48]. Sigue una serie de precisiones sobre la formación tecnológica —de las que nos hicimos eco en el capítulo anterior— y sobre la laicidad y neutralidad de la escuela —a las que prestaremos atención en breve. Así pues, no hay objeción alguna para aceptar lo que se viene denominando «enseñanza integral», pero en el discurso primero nos encontramos, tras la constatación de que ése es un tema en discusión, una defensa de la enseñanza estatal y gratuita.

En definitiva, Marx discute con los proudhonianos, o con quienes reproducen sus posiciones, los puntos de los congresos anteriores con los que no está de acuerdo. El IV Congreso de la Internacional, a celebrar en Basilea, presenta, efectivamente, un punto 4 del orden del día dedicado a la «instrucción integral» [49]. Por desgracia, sin embargo, no se dispone de los documentos de esta discusión.

Las razones de los proudhonianos en favor de la enseñanza privada son fáciles de comprender. Por un lado, Proudhon y sus seguidores nunca tuvieron un horizonte que fuera más allá de la pequeña empresa, adobada con teorías éticas y supuestas demostraciones económicas sobre las excelencias de la cooperación entre los pequeños productores independientes. Por otro, el problema que se planteaba al exigir una enseñanza pública no era tanto, como hoy, la reclamación de que el Estado sustituyera a los empresarios privados de la enseñanza y de la iglesia, como la petición de que pusiera en pie un sistema escolar donde todavía no existía nada. Por lo que resta, no está de más recordar que la actuación del Estado francés en materia de educación después de la revolución había consistido fundamentalmente en organizar una enseñanza secundaria que era la antesala de las universidades y las academias militares y dejar la enseñanza primaria en manos de la iglesia y las órdenes religiosas. En ningún país se ha tenido tanta conciencia como en Francia de que el *instituteur*, desde el punto de vista del poder político, no debía ni podía ser otra cosa que un *sacerdote laico*, es decir, un sacerdote de la república burguesa. Poner a uno de estos nuevos sacerdotes gubernamentales en lugar de un viejo hermano de las Escuelas Cristianas, efectivamente, no habría sido un gran avance. Es lógico que fueran los franceses, ciudadanos de un Estado hipercentralizado, los más opuestos a la escuela

[47] En M.A. Manacorda, *Marx y la pedagogía moderna, cit.*, p. 98.
[48] *Ibíd.*, p. 99.
[49] *Cf.* J. Freymond, ed., *La Primera Internacional, cit.*, vol. II, p. 18.

estatal; en cierto modo, las posteriores leyes Ferry vinieron a justificar su ferviente oposición.

Las leyes educativas de los años treinta y cuarenta del siglo pasado en Francia (como la ley Moyano y sus complementos de principios de este siglo en España), no llegaron a producir como resultado práctico sino una escolarización todavía minoritaria, aunque ya considerablemente masiva. Los hijos de los trabajadores asalariados, sin lugar a dudas, fueron los que con más frecuencia quedaron al margen del sistema escolar. En estas condiciones, la propuesta de crear escuelas por parte de los obreros mismos no era en absoluto descabellada; en gran parte de los casos, no se trataba de sustituir a la escuela estatal, ni siquiera incluso a las escuelas religiosas (nos referimos a verdaderas escuelas, no a sesiones de catequesis con rudimentos de alfabetización), sino de introducirse en espacios en los que no existía escolarización alguna. De hecho, sólo con las leyes de Ferry, ya en la década de los ochenta, se articuló en Francia la escolarización universal —entre otras cosas para evitar esos peligrosos espacios libres.

Pero las razones que Marx tenía de su lado para reclamar una enseñanza estatal parecen más poderosas. En primer lugar, es obvio que solamente el Estado cuenta y contaba con los recursos necesarios para poner en pie un verdadero sistema escolar para todos, como también lo es que solamente con un sistema estatal podía plantearse seriamente el tema de la gratuidad. Los obreros, por el contrario, tanto individualmente como asociados, podrían poner en pie un número mayor o menor de escuelas o sucedáneos de escuela, pero nunca un sistema general.

En segundo lugar, la creación de escuelas por los obreros aquí y allá significaba precisamente la caída en el espectro de la dispersión de fuerzas que tanto temía Marx. La lucha por la escolarización estatal, en cambio, permitía concentrar todas las fuerzas por un objetivo único y frente a un único adversario. Y lo mismo ocurriría con la lucha por evitar que el Estado fuese más allá de los límites deseados en su control sobre la enseñanza.

En tercer lugar, Marx tenía que ser consciente de que dejar la enseñanza a la iniciativa privada significaría necesariamente, en realidad, dejarla en manos de quienes contasen con los recursos necesarios para poner en pie las escuelas. Y en este punto, los recursos que pudieran reunir las asociaciones obreras eran francamente risibles frente a los del capital privado (aunque aquí hay que añadir que la tendencia a su introducción masiva en la enseñanza, como tal, es más moderna) y los de la iglesia y las órdenes religiosas.

Por último, hay que recordar que la supresión de la enseñanza privada, o al menos el establecimiento de la enseñanza pública, era ya desde mucho tiempo atrás una reivindicación fundamental y prioritaria en todo programa democrático —particularmente, lo había sido durante la Revolución francesa, de la que Marx era un profundo conocedor y un no menos ferviente admirador.

Si se observa la recomendación del congreso de Bruselas puede ver-

se que, a diferencia de la resolución de Lausana, es una especie de intento de síntesis entre las posturas encontradas de marxistas y anarquistas. Aun cuando la propuesta práctica sea bastante parecida, hay una diferencia considerable entre proponer la creación de escuelas cooperativas y reconocer al Estado tan sólo un papel sustitutorio en el caso de incapacidad del padre de familia, como se hace en Lausana, y, tal cual en Bruselas, partir del reconocimiento de la imposibilidad de organizar una «enseñanza racional» para recomendar el establecimiento de «cursos públicos». Este último congreso sigue todavía claramente del lado de los privatistas, pero en su recomendación, tomada al pie de la letra, hay incluso cabida para la posición de Marx.

Efectivamente, mientras se espera a poder organizar esa «enseñanza racional», sea la enseñanza cooperativista de los proudhonianos o la estatal de los marxistas, ¿no es perfectamente lógico que las secciones de la Internacional tomen por su cuenta iniciativas educacionales? O, por poner el problema de otro modo: ¿cuál es la posición de Marx ante la posible proliferación —de modo espontáneo o siguiendo el llamamiento de la Internacional y, particularmente, de los anarquistas— de escuelas obreras independientes?

Desde luego, no hay ninguna razón para suponerle hostil a esas iniciativas —aunque sí a su elevación a la categoría de estrategia general. Podemos encontrar en el segundo discurso de Marx ante el Consejo General una actitud aprobatoria hacia las «lecciones sobre la religión» de «maestros como la señora Law» [50], pero esto es algo muy distinto de una escuela completa o de los cursos «integrales» propuestos en Bruselas.

Desgraciadamente, no disponemos de datos sobre qué extensión pudieron llegar a alcanzar los experimentos de escuelas obreras cooperativas, etc., ni nos parece que sea fácil llegar a reunir una información fiable sobre el tema. Pero quizás pueda servirnos como indicador el caso de las escuelas racionalistas en España, entre 1900 y 1939. Evidentemente no es lo mismo, pero tampoco son de signo unívoco las diferencias. Se trata de un período muy posterior, pero hay que tener en cuenta que en España solamente se logró la escolarización universal con la IIª República. España es un país menos poblado que otros del continente europeo y con un movimiento obrero menos desarrollado, pero, a cambio, éste fue durante mucho tiempo un feudo del anarquismo y el enfoque de la atención sobre la creación de escuelas recibió un impulso particular con Ferrer i Guardia. Las condiciones de la restauración y la dictadura de Primo de Rivera eran poco favorables a las instituciones obreras autónomas, pero las de la República —y sobre todo las de la Generalitat de Cataluña— lo fueron mucho, especialmente en 1936-1939. Pues bien, Pere Solá, posiblemente el mejor conocedor del tema, nos ofrece una lista de escuelas

[50] *Ibíd.* p. 100.

racionalistas —sin duda no las únicas organizadas por los trabajadores, pero tampoco todas ellas organizadas exactamente por trabajadores—, entre 1900 y 1939, que alcanza el número de sesenta y nueve en Barcelona y cincuenta y ocho fuera de esta provincia, la mayor parte de las cuales tuvieron una existencia verdaderamente efímera —de un o unos pocos años [51]. Es decir: una expansión más bien magra.

La actitud de Marx frente a la posibilidad de organizar escuelas obreras en un régimen de enseñanza privada partía, sin duda, de un fuerte escepticismo. Un caso que guarda cierta semejanza es el de las cooperativas de producción. En un pasaje de *El capital* las exalta como «la prueba de que el capitalista, en cuanto funcionario de la producción, se ha tornado tan superfluo como él mismo, llegado al cénit de su perfección, considera superfluo al gran terrateniente» [52]. En la *Crítica del programa de Gotha* añade que «*sólo* tienen valor en cuanto son creaciones independientes de los propios obreros, no protegidas ni por los gobiernos ni por los burgueses» [53]. Es decir: que Marx no creía que pudiera llegar a extender demasiado, ni mucho menos que su extensión pudiera dar lugar a una modificación de las relaciones sociales de producción. Pero ¿por qué no extenderse a las escuelas organizadas directamente por los obreros ese valor de «creaciones independientes», especialmente teniendo en cuenta el desprecio que Marx sentía hacia maestros y profesores? El primer motivo, desde luego, es que Marx dedicó bastantes más centenares de páginas a los problemas económicos que páginas aisladas a la educación. Pero también es probable que no albergara muchas ilusiones, dentro del régimen de la división del trabajo, sobre cómo saldrían paradas esas escuelas de la comparación con las organizadas por el Estado —lo que no dejaría de ser bastante sensato por su parte— o incluso con las eclesiásticas o financiadas por capitalistas.

Para terminar, debemos referirnos al problema de la laicidad y neutralidad de la escuela. Marx se ocupa de esta cuestión solamente en dos ocasiones: en la *Crítica del programa de Gotha* y en el segundo discurso ante el Consejo General, el 17 de agosto de 1869.

En el primer texto citado se limita a afirmar —como ya hemos visto con anterioridad— en oposición a la fórmula de «educación popular a cargo del Estado» que «lo que hay que hacer es sustraer la escuela a toda influencia del gobierno y de la iglesia» [54].

En el discurso encontramos un pasaje más largo, que citaremos

[51] *Cf.* Pere Solá, *Las escuelas racionalistas en Cataluña*, Tusquets, Barcelona, 1976, pp. 203-214.
[52] K. Marx, *El capital, cit.*, libro III, vol. VII, pp. 494-495.
[53] K. Marx, *Crítica del programa de Gotha, cit.*, p. 36.
[54] *Ibíd.*, p. 42.

de entrada completo, a pesar de su extensión, para poder luego comentarlo más libremente:

«Por lo que respecta a la propuesta de la señora Law sobre el patrimonio de la Iglesia, sería de desear desde el punto de vista político que el Congreso se pronuncie contra la Iglesia.

«La propuesta del ciudadano Milner no es adecuada para ser discutida en conexión con la cuestión escolar; esta enseñanza deben recibirla los jóvenes de los adultos, en la lucha cotidiana por la vida. El orador no acepta a Warren como un evangelio, sobre esta cuestión es muy difícil llegar a una opinión unánime. Hay que añadir que una enseñanza de este tipo no puede impartirla la escuela, sino que deben darla más bien los adultos.

«Ni en las escuelas elementales ni en las superiores se deben introducir materias que admitan una interpretación de partido o de clase. Unicamente materias tales como las ciencias naturales, la gramática, etc., pueden enseñarse en la escuela. Las reglas gramaticales, por ejemplo, no cambian por el hecho de que las explique un *tory* creyente o un librepensador. Las materias que admiten conclusiones diferentes no deben ser enseñadas en la escuela: los adultos pueden ocuparse de las mismas bajo la guía de maestros como la señora Law, que daba lecciones sobre religión.» [55]

La última frase del último párrafo apareció en el *Bee-Hive*, órgano de la Internacional, con la siguiente redacción: «Por lo que respecta a la economía política, la religión y otras materias, no se puede introducir ni en las escuelas elementales ni en las superiores. Esta clase de enseñanza atañe a los adultos, y se debería dar en forma de lecciones por maestros como la señora Law» [56].

Hay un aspecto que no presenta mayor dificultad: la independencia que se reclama para la escuela frente al gobierno y la iglesia. Frente al gobierno y el Estado de la burguesía, por razones obvias —y se trae a colación precisamente proque se reclama la enseñanza estatal. Frente a la iglesia, en plena coherencia con el análisis marxiano de la religión y con sus repetidas denuncias de la enseñanza religiosa, por ejemplo, en *Revolución y contrarrevolución*, contra la educación clerical en Austria [57]; en el 18 *Brumario de Luis Bonaparte*, sobre la encomendación de la enseñanza popular a los curas [58]; o en *La guerra civil en Francia*, sobre el mismo hecho [59]. (Es consecuente con ello que hable en favor de la propuesta de la señora Law, que consistía en expropiar los bienes de la Iglesia y dedicarlos a la construcción de escuelas.)

[55] En M.A. Manacorda, *Marx y la pedagogía moderna, cit.*, p. 100. En lugar de sobre el patrimonio, esta versión pone erróneamente en boca de la Sra. Law una propuesta sobre el «peso de la Iglesia». *Cf. Werke, cit*, vol. XVI, 1965, p. 564.

[56] *Loc. cit.*, en nota.

[57] K. Marx, *Revolución y contrarrevolución*, Grijalbo, México D.F., 1967, p. 48.

[58] K. Marx, *El 18 Brumario de Luis Bonaparte*, Ariel, Barcelona, 2.ª edición, 1971, p. 138.

[59] K. Marx, *La guerra civil en Francia*, Ediciones de Cultura Popular, Barcelona, 1968, p. 103.

Lo que ya no resulta tan evidente por sí mismo es la enfática propuesta de Marx de que la escuela mantenga una neutralidad absoluta. La proposición de Milner que rechazaba consistía en enseñar economía política en las escuelas, aunque no sabemos si se refería a todas las escuelas en general o a las escuelas tecnológicas para obreros en particular. La alusión a Warren aclara aún más el sentido de la propuesta de Milner: explicar la teoría del valor-trabajo, etc. Marx deja caer de pasada que él no está de acuerdo con Warren —que también sostenía la idea del «justo cambio», etc.—, pero no es esto lo que le opone a Milner.

Marx rechaza, en definitiva, la introducción en las escuela de *cualquier* materia susceptible de interpretación «de partido o de clase». La rechaza no solamente en la escuela elemental, sino incluso en la superior. Excluye materias como la economía política o la religión y acepta otras como las ciencias naturales o la gramática. Ningún «etc.» nos puede sacar de la duda sobre si aceptaba o no, por ejemplo, la historia, aunque se pueda presumir que no.

Tampoco es demasiado clara la alternativa. En un primer momento, se afirma que «esta enseñanza deben recibirla los jóvenes de los adultos, en la lucha cotidiana por la vida». Parece lógico pensar que esto se refiere a la economía política, es decir, a cuestiones como el valor del trabajo, el capital, etc., y la expresión «lucha cotidiana por la vida» —a no ser que alguien sea capaz de imaginar a varios obreros discutiendo sobre el plusvalor al tiempo que alimentan un horno de fundición— sugiere la idea de una enseñanza informal, extraescolar: los «cursos» que proponía el congreso de Bruselas, las actividades culturales de las asociaciones obreras, etc., todo ello sobre la base de la experiencia «cotidiana».

Pero poco después se afirma, según las dos versiones de las que hemos dado cuenta, que «los adultos pueden ocuparse de las mismas [de las materias susceptibles de interpretación de partido o de clase] bajo la guía de maestros como la señora Law» (versión 1), o que «esta clase de enseñanza atañe a los adultos, y se debería dar en forma de lecciones por maestros como la señora Law» (versión 2). La primera versión está extraída del libro de actas del Consejo General; la segunda, como ya hemos dicho, del que fue un tiempo su órgano de prensa, el *Bee-Hive*.

Las dos versiones tienen en común que las materias en cuestión no deben impartirse en la escuela. Pero si la interpretación más verosímil de la primera es que son los adultos quienes deben preocuparse de *enseñarlas*, la de la segunda es que son los adultos quienes deben ocuparse de *aprenderlas*. Para decirlo en breve: la versión del *Bee-Hive* parece relegar cualquier contacto con «la economía política, la religión, etc.» hasta la mayoría de edad.

Hoy y aquí, cuando muy poca gente aspira a la neutralidad de la escuela y lo que se discute es si los niños pueden ser sometidos a una visión unívoca del mundo o deben recibir una educación pluralista, después de decenios de existencia de organizaciones juveniles socia-

listas y comunistas y de una larga tradición del eslogan: «la juventud es la llama de la revolución proletaria», la propuesta de Marx puede resultar un tanto chocante. Desde luego, debió resultarlo para los editores rusos de la obra de Marx, para quienes el rechazo de la propuesta de Milner se debió a que «habría conducido necesariamente al reforzamiento de la influencia ideológica de la burguesía dominante sobre la nueva generación»[60]. Sin embargo, no disponemos del texto de la intervención de Milner, pero es bastante probable que ni siquiera pensara en otras escuelas que las fundadas por los propios obreros —pero Marx debió rechazarla en consonancia con su convicción de que éstas no podían llegar muy lejos y que lo importante era centrarse en la escuela estatal y su organización. En cualquier caso, al hacer esta crítica unilateral y sesgada los editores rusos probablemente tenían en mente, *à la Condorcet*, que la variable fundamental a tener en cuenta consistía en si el poder económico, social y político estaba en manos de la burguesía o del proletariado; en otras palabras: que esas materias susceptibles de «interpretación de partido o de clase» sólo podrían, y deberían, ser introducidas una vez el proletariado hubiera conquistado el poder y en versión «proletaria», de acuerdo con la ideología de la burocracia soviética en la época en que se redactó la nota.

Volviendo de nuevo con Marx conviene recordar, a la hora de valorar su idea, que la propuesta del régimen combinado de la enseñanza y el trabajo productivo afectaba a niños y jóvenes entre las edades de nueve y diecisiete años, lo que permite suponer que a los diecisiete ya deberían ser considerados *adultos* en condiciones de recibir enseñanzas sobre economía política y (crítica de la) religión.

Debemos aún señalar que, si las actas de Eccarius reflejan bien la intervención de Marx, la propuesta de postergar esas enseñanzas sobre la religión hasta la mayoría de edad no es muy congruente con el hecho de que la inculcación religiosa se produce sobre todo en el seno de la familia y desde los primeros años de vida. Pero también esto es preciso matizarlo, pues Marx parece haber estado bastante convencido de que, con las condiciones de vida y trabajo impuestas a los proletarios por el modo de producción capitalista, se iba diluyendo en buena medida la vieja influencia de la iglesia sobre ellos (en *La ideología alemana*, por ejemplo, alude a la hipocresía moral de los burgueses, que privan a los proletarios, «incluso, de la enseñanza de la religión.»)[61].

Al insistir en la enseñanza de las ciencias naturales puras y aplicadas (la instrucción tecnológica) y en la exclusión de la escuela, en todo o en parte, de las ciencias sociales, «morales», «humanas» o como queramos llamarlas, Marx conecta de nuevo con la tradición de los ilustrados y la empuja hasta el límite; pues ya éstos, en la medida

[60] K. Marx y F. Engels, *Werke, cit.*, vol. XVI, 1975, p. 688, nota 435.
[61] *Cf.* K. Marx y F. Engels, *La ideología alemana, cit.*, p. 442.

en que lo permitía su tiempo, abogaron en muchos casos por la reducción del papel de las enseñanzas humanísticas en la educación y por un peso creciente de las ciencias naturales.

En la opción neutralista de Marx, en fin, debió pesar grandemente el panorama enseñante de la época, pues la educación estaba en manos de una legión de hijos de familias pequeño-burguesas, curas, monjas, obreros inútiles o jubilados metidos a maestros y maestros propiamente dichos sobre los que Marx no guardaba precisamente una buena opinión.

En *El capital*, por ejemplo, encontramos un pasaje que vale la pena reproducir: «Antes que se promulgara la ley fabril revisada de 1844 no era raro que los maestros o maestras firmaran con una cruz los certificados de escolaridad, ya que ni siquiera sabían escribir su nombre. "Al visitar una escuela que expedía tales certificados [Marx reproduce un informe del inspector de fábricas Leonard Horner], me impresionó tanto la ignorancia del maestro que le pregunté: Disculpe, señor, ¿pero usted sabe leer? Su respuesta fue: 'Y bueno, un poco (*summat*)' [forma *cockney* de *something*]. A modo de justificación agregó: "De todas maneras, estoy al frente de mis discípulos". Durante los debates previos a la aprobación de la ley de 1844, los inspectores fabriles denunciaron el estado bochornoso de los lugares que se intitulaban escuelas, y cuyos certificados ellos tenían que admitir como plenamente válidos desde el punto de vista legal. Todo lo que consiguieron fue que desde 1844 "los números en el certificado escolar tuvieran que ser llenados de puño y letra del maestro, quien debía, además, firmar él mismo con el nombre y apellido". Sir John Kincaid, inspector fabril de Escocia, nos cuenta de experiencias oficiales similares. "La primera escuela que visitamos estaba a cargo de una señora Ann Killin. Al solicitarle que deletreara su nombre, cometió de inmediato un error, ya que empezó con la letra *c*, pero enseguida se corrigió y dijo que comenzaba con *k*. Sin embargo, al mirar su firma en los libros de asistencia escolar observé que lo escribía de distintas maneras, mientras que su escritura no dejaba duda alguna en cuanto a su incapacidad de enseñar. Reconoció, incluso, que no sabría llevar el registro (...)".»[62]

En cuanto a los enseñantes de profesión, es frecuente encontrar en los escritos de Marx alusiones más o menos despectivas hacia estos «portavoces y representantes *ideológicos* de las clases mencionadas [la aristocracia financiera, la burguesía industrial y la pequeña burguesía, o sea: las clases burguesas en general], sus profesores», etc.[63]. Sobre los maestros de escuela, al menos sobre los alemanes, llega a escribir en *La ideología alemana* que «parecen resignarse con su pequeña soldada y con la santidad de la causa a la que sirven»[64]. Esta

[62] K. Marx, *El capital, cit.*, libro I, vol. II, p. 488.
[63] K. Marx, *The Class Struggles in France: 1848 to 1850*, en *Surveys from Exile*, p. 37; Penguin, Harmondsworth, 1973.
[64] K. Marx y F. Engels, *La ideología alemana, cit.*, p. 208.

misma obra está incluso exageradamente llena de alusiones menospreciativas hacia los maestros de escuela alemanes, convirtiéndose el mismo epíteto «maestro de escuela» en una forma de expresar lapidariamente la incuria ideológica de Stirner [65]. Algo más de respeto, no obstante, le merecen los maestros franceses, cuya persecución por la *Chambre introuvable* denuncia en *Las luchas de clases en Francia* [66].

[65] *Cf. ibíd.*, pp. 217, 226, 228, 240, 292, 305, 306, 347, 379, 410, 417, 421, 422, 443, 449, 410, 502, 506, 520.

[66] *Cf.* K. Marx, *The Class Struggles in France: 1848 to 1850, cit.*, p. 118.

CAPÍTULO XI

A MODO DE APÉNDICE: LA LITERATURA SOBRE EL TEMA

MARIO ALIGHIERO MANACORDA.

El Marxismo y la pedagogía moderna e Il marxismo e l'educazione: Marx, Engels, Lenin [1].

Sin duda es éste el trabajo sobre el tema más conocido en nuestro país y, desde luego, uno de los más completos. Lo mejor que contiene es un análisis crítico y pormenorizado de la media docena de textos en que Marx y Engels explicitaron sus ideas sobre la educación en forma programática: los *Principios del comunismo*, de Engels; el *Manifiesto comunista*, firmado por ambos; las *Instrucciones a los delegados al congreso de Ginebra*, las dos intervenciones ante el Consejo General de la A.I.T. y sendos pasajes de la *Crítica del programa de Gotha* y *El capital*, todos éstos obra de Marx. Además, Manacorda es un buen conocedor de la literatura educacional en la U.R.S.S., lo que le permite poblar su libro con interesantes observaciones al respecto, y dedica medio centenar de páginas al postmarxismo educativo italiano (Labriola, Gramsci, della Volpe, Borghi, Mazzetti).

Su trabajo, sin embargo, presenta algunas limitaciones. La primera proviene de la naturaleza misma de su objeto: «Este trabajo pretende indagar si existe y cómo se configura una *pedagogía marxiana*» [2], comienza diciendo. Con este punto de partida, era de rigor el achatamiento del horizonte pocas páginas después: «si no se puede hablar de una pedagogía marxiana ¿se puede al menos hacerlo de una dimensión pedagógica del marxismo» [3]. Sin duda aquí habría

[1] M. A. Manacorda, *El marxismo y la pedagogía moderna*, traducción de Prudenci Comes, Oikos-tau, Barcelona, 1969; *El marxismo e l'educazione: Marx, Engels, Lenin*, Armando Armando, Roma, 2.ª edición, 1976.

[2] M.A. Manacorda, *El marxismo y la pedagogía moderna, cit.*, p. 7.

[3] *Ibíd.*, p. 21.

resultado mucho más fructífero recoger la distinción de Durkheim entre pedagogía y educación, y por consiguiente entre pedagogía y ciencia de la educación [4]. Porque, efectivamente, es para una crítica general y multidimensional para lo que puede encontrarse elementos más preñados de significado en Marx. Y es, a la vez, de su crítica general de donde pueden surgir mayores y más numerosas implicaciones pedagógicas.

Esta limitación del horizonte se hace patente, al menos, en dos puntos. En primer lugar, Manacorda renuncia a tratar explícitamente la problemática de la relación entre el hombre y el ambiente —aunque sí tiene que hacerlo, implícitamente, al ocuparse del trabajo. En una obra anterior, el prefacio a la recopilación *Il marxismo e l'educazione*, en cambio, sí que lo había hecho, aunque fuera con la premura que siempre exige el reducido espacio de un prólogo.

En segundo lugar, ofrece un análisis del tema de trabajo meramente instrumental. Puesto que forma parte del binomio enseñanza-trabajo productivo tan querido de Marx, Manacorda se ve obligado a sumergirse en las diferencias entre el trabajo como distintivo del género humano y el trabajo en su forma alienada, etc., para poder afirmar que el trabajo es o puede ser algo más que una cadena. De manera análoga, se ocupa de la división del trabajo porque ello es necesario para explicar la cuestión de la enseñanza tecnológica o politécnica. Poco o nada encontramos, en cambio, sobre lo que debería ser más relevante: sobre lo que la teoría de la alienación, y ante todo de la reificación, particularmente en su desarrollo en torno al fetichismo de la mercancía y del capital, aporta como base para una teoría de la formación de la conciencia. La ausencia de este norte hace también que no se plantee el nexo entre la división del trabajo, la alienación y la falsa conciencia, y que se remitan a la división del trabajo problemas que pertenecen a otros ámbitos, como la dualidad entre moral y realidad. Las cosas serían de otro modo si Manacorda hubiera hecho realmente suya la cita que recoge de Armando Plebe: «como la filosofía de la miseria muestra tan sólo la miseria de la filosofía, así la filosofía de la alienación nos muestra únicamente la inutilidad de una pedagogía abstracta» [5]. El estudio que Manacorda hace sobre la concepción del trabajo en Marx, en fin, es a veces rico, pero adolece de falta de sistematicidad y deja escapar algunas de sus más importantes implicaciones.

Tampoco es muy claro el autor ante la cuestión de la disociación entre enseñanza y trabajo y las vías de su superación. En un primer momento, a la vez que advierte contra la reducción de la combinación entre enseñanza y trabajo productivo a mero juego o función didáctica, asegura que esto «no quiere decir, necesariamente, unión

[4] *Cf.* E. Durkheim, *Naturaleza y método de la pedagogía*, en *Educación y sociología*, Península, Barcelona, 1975, pp. 73 y ss.

[5] *Cf.* Manacorda, *op. cit.*, p. 20.

''escuela-fábrica'', dado que los dos términos no son igualmente coesenciales a la sociedad moderna, al representar más bien la ''escuela'' un residuo de organizaciones sociales precedentes; pero significa, ciertamente, unión de enseñanza-producción» [6]. Poco después sin embargo, de la mano del tema del trabajo llega a la conclusión de que «esto significa una reposición en su lugar del proceso educativo en el proceso laboral, en un proceso laboral —la fábrica moderna— total, dinámico», etc. [7].

El problema reside en esa «coesencialidad» de la escuela. Según Manacorda, «de hecho, nuestra estructura educativa, nuestra escuela actual, se parece mucho más a la escuela del mundo helenístico-romano o, incluso —si no se quiere remontar demasiado a los orígenes, pero ¡cuán verdaderos y reales!—, a la de los humanistas o de los jesuitas, y está escasamente relacionada con la sociedad en que se realiza» [8]. La escuela sería simplemente una «superestructura» carente, por otra parte, de la «racionalidad» de la fábrica.

En realidad, lo que la escuela actual tiene en común con la escuela de la Antigüedad es simplemente lo que procede de que ambas se basan en la división entre trabajo manual y trabajo intelectual, más el peso de la inercia propia a la ideología. Pero su específica relación con la estructura productiva, su organización como aparato, su división interna, su estructura curricular, su ideología meritocrática, etc., etc., etc., la diferencian plenamente de sus precedentes más lejanos, particularmente de los anteriores a la revolución industrial. Estudios como los de Ariès, Foucault, Querrien, Katz, Tyack, Lazerson, Spring, Violas, etc., arrojan bastante luz sobre estas diferencias y, en contrapartida, sobre la similitud entre la fábrica y la escuela. Por lo demás, no debe subestimarse el hecho —sólo aparentemente paradójico— de que la supuesta arbitrariedad de la institución escolar, su planear por encima de las relaciones de producción, se convierte fácilmente en la base que permite desligar su cuestionamiento del de las relaciones sociales, es decir, para considerarla —no «esta» escuela, claro, pero sí la escuela— *sub specie aeterna*.

ANTONIO SANTONI RUGIU.

Karl Marx, L'uomo fa l'uomo [9]

Este libro no es sino una recopilación más de escritos de Marx y Engels relacionados de un modo u otro con la educación y la enseñanza, pero el autor de la selección aporta también una interesante

[6] *Ibíd.*, p. 61.

[7] *Ibíd.*, p. 73.

[8] *Ibíd.*, p. 10.

[9] A. Santoni Rugiu, *L'uomo fa l'uomo*, La Nouva Italia, Florencia, 1976.

introducción. Pone en guardia muy justamente contra «el término "pedagogía" (...), anacrónico y por ello incapaz de abarcar la moderna temática educativa, sea desde el punto de vista de la investigación científica de la materia, sea como elaboración e intervención político social» [10]. Con toda la razón, señala que «hasta el momento no se ha intentado siguiera recoger las implicaciones educativas en sentido amplio del pensamiento de Marx» [11] y propone «recomponer, al menos, el recorrido seguido en su pensamiento por los giros sinuosos de la *ideología*, la *división social del trabajo* y la concepción dialéctica de la *relación hombre-ambiente*» [12]. Huye, por tanto, de «reducirse a analizar los pasajes en los que Marx trata más o menos incidentalmente de cuestiones escolares tal como hoy las entendemos» [13], pues esta vía resultaría poco fructífera.

De las tres direcciones que señala para la investigación de las implicaciones educativas de la obra marxiana, aborda brillantemente, casi diríamos que de manera impecable, la tercera: la relación entre hombre y ambiente. Partiendo de las *Tesis sobre Feuerbach* reconstruye la visión marxiana de la relación activa entre los hombres y las circunstancias que lo rodean, el papel educador del ambiente, su ser a la vez objeto de la actividad humana y, por consiguiente, el proceso dialéctico en el que los hombres se hacen colectivamente a sí mismos.

No resulta tan satisfactoria, en cambio, la forma en que da cuenta de las otras dos direcciones propuestas: la ideología y la división social del trabajo. Indica correctamente que el concepto de «ideología», capital en los primeros escritos de Marx, pierde peso en las obras de madurez. «El discurso sobre la ideología», explica, «se entrelaza con el otro original discurso marxiano, igualmente fundamental, sobre la *división social del trabajo*» [14]. Aquí están contenidas ya *in nuce* todas las objeciones que tenemos que hacer a Santoni Rugiu. La menor de ellas es que identifica abusivamente división *social* del trabajo con división del trabajo a secas, es decir, que presta escasa atención al problema específico de la división *manufacturera* del trabajo —central, como hemos visto para cualquier intento de poner en pie tanto una teoría de la ideología como una crítica de la educación a partir de los escritos de Marx. El autor se centra, para ser más exactos, en la sola división entre trabajo manual e intelectual. Es probable que hable de división *social* del trabajo con el único propósito de distinguirla de una supuesta división *natural*, pero la terminología resulta en este caso premonitoria.

Al suponer que la problemática de la ideología se disuelve en la temática de la división del trabajo, tanto más cuanto que se aborda prioritariamente el aspecto más simple de ésta, el autor se niega a sí mismo la posibilidad de analizar ese amplio complejo de fenómenos constituido por el carácter privado de la producción de mercancías, las ilusiones generadas por la circulación, la reificación de las relaciones sociales y el fetichismo de las cosas, etc.

[10] *Ibíd.*, p. 1.
[11] *Loc. cit.*
[12] *Ibíd.*, p. 5.
[13] *Loc. cit.*
[14] *Ibíd.*, p. 13.

Quizá por esto mismo, Santoni Rugiu mantiene una visión simplista y un tanto maniquea de los procesos de formación de la ideología, como cuando afirma que de la separación entre las actividades «intelectual-directiva» y «manual-aplicativa» «deriva para quien domina la necesidad objetiva de elaborar y transmitir sistemas de "ideas dominantes"» [15]. El autor, en definitiva, no va en este punto mucho más allá de las formulaciones más unilaterales de *La ideología alemana*.

Lo cual le permite y le obliga, a la vez, a meterse en terrenos tan escabrosos como la idea de que el movimiento obrero tiene necesidad no solamente de apropiarse de la cultura burguesa, sino también, ¡cómo no! «de elaborarla y producir poco a poco, en dialéctica con ella y con las exigencias históricas del momento, una cultura propia» [16].

ROGER DANGEVILLE.

K.M. y F.E., Critique de l'éducation et l'enseignement [17].

De nuevo se trata de la introducción a una recopilación de textos de Marx y Engels, pero aquí hay que empezar por glosar la recopilación misma, una de las más completas y probablemente la más variada que conocemos.

Más difícil resulta emitir un juicio sobre el trabajo introductorio y crítico de Dangeville, pues debemos renunciar por principio a seguirle paso a paso. El editor e introductor, en este caso, no parece que pretenda en absoluto ofrecer una sistematización del objeto de la recopilación. Salta de un tema a otro y nos ofrece desde comentarios sobre la obra de Picasso hasta una crítica de la «alianza de las fuerzas del trabajo y la cultura» en versión germano-oriental. Las loas al futuro previsto por Marx se mezclan constante y, a veces, inopinadamente con las críticas al presente en todas direcciones. A lo largo del texto se puede observar que el autor está tal vez un tanto dolido por no haber preparado una antología de escritos sobre el arte y la cultura; temas, en particular el primero, que reciben un tratamiento

[15] *Ibíd.*, p. 14.
[16] *Ibíd.*, p. 7.
[17] K. Marx y E. Engels, *Critique de l'èducation et de l'enseignement*, Maspero, París, 1976.

tan central como la educación y la enseñanza, con constantes lamentaciones sobre su carácter «servil», «venal» y «rastrero».

Sin embargo, los temas más relacionados con la educación van uno tras otro en un desorden tal vez calculado, y su tratamiento es con frecuencia verdaderamente notable. Hay que destacar el lugar que ocupan y la forma en que son abordados temas como el del tiempo libre, la antinomia entre el desarrollo universal de las necesidades y su insatisfacción, la polarización de trabajo y disfrute y de cultura e incultura, o la autonomización de la ciencia y su servidumbre respecto del capital.

En especial, Dangeville es uno de los pocos estudiosos de la crítica marxiana de la educación que han dado la importancia que merece a la cuestión de las formas ideológicas en que se representan los hombres las condiciones cotidianas de la producción capitalista, a la inversión sistemática de las relaciones reales, al proceso de despojamiento real por el que el capital aparece como propietario y verdadero sujeto de las fuerzas productivas del trabajo asociado y la mixtificación ideológica que lo recubre. No en vano fue quien tradujo los *Grundrisse* al francés.

EDITORIAL COMUNICACIÓN.

Marx/Engels, Textos sobre educación y enseñanza [18].

De todas las recopilaciones que conocemos, ésta es la más magra, y lo mismo puede decirse de la introducción, firmada discretamente por la editorial. Esta introducción se limita a señalar como fundamental entre los temas tocados por los textos que recoge el de la división del trabajo. Sobre este tema, el autor de la introducción se formula a sí mismo dos objeciones que se declara dispuesto a resolver: «Hay una bastante sencilla: si bien es cierto que con el desarrollo del maquinismo la ciencia y la técnica se incorporan a la máquina, no lo es menos que el desarrollo de ésta introduce una serie de exigencias de cualificación de la fuerza de trabajo que traen consigo la aparición, consolidación y auge del sistema escolar institucionalizado. Otra algo más compleja: si bien es cierto que con el desarrollo del maquinismo se incorporan a la máquina todas aquellas habilidades, ello no hace más que afectar a la fuerza de trabajo, no a la capacidad creadora del hombre» [19].

La segunda es tan absurda que no merece ser discutida. Según esto, se puede simplificar al máximo el trabajo productivo, que ocupa tal vez la tercera parte de la vida del hombre y más de la mitad de

[18] *Marx/Engels, Textos sobre educación y enseñanza*, Comunicación, Madrid, 1978.
[19] *Ibíd.*, pp. 16-17.

su vigilia, sin que se vea afectada su capacidad creadora, que seguramente podrá emplear en practicar el *bricolage*.

La primera, la contesta el autor de la introducción diciendo más o menos que Marx y Engels ya sabían que la producción se iba a hacer más compleja de lo que era en su tiempo y que en modo alguno añoraban arcadias artesanales. En realidad, no solamente sabían que el capitalismo llegaría a hacerse más complejo, sino también que el capitalismo entonces, particularmente con la introducción de la maquinaria, creaba toda una serie de funciones intermedias, tareas de control y necesidades de investigación, como hemos visto en su momento. Pero, sobre todo, el problema consiste en que Marx y Engels no planteaban la cuestión de la descualificación de la fuerza de trabajo y las funciones productivas en términos absolutos, sino en términos relativos. En otras palabras: lo que planteaban es que a la creciente complejidad y universalidad del proceso productivo se oponen un trabajo y una formación cada vez más unilaterales, que cada vez es mayor la distancia que separa la actividad del productor individual del proceso de producción en general. En todo caso para la mayoría de la población trabajadora la complejidad de la producción capitalista en general y la de las tareas individuales en particular, evolucionan en sentidos opuestos, como hemos visto en el capítulo VII.

Por último, bajo el epígrafe «algunos temas polémicos», la introducción se adentra en *un* tema polémico, el de la enseñanza estatal... para soltar la consabida letanía de que el Estado de hoy no es el de ayer, que «su carácter de clase —que no se ha perdido— no resulta tan simple y monolítico como en el siglo XIX» [20]. Vale.

MAURICE DOMMANGET.

Los grandes socialistas y la educación [21].

Esta obra, en la que se incluyen «socialistas» tan curiosos como Platón o Thomas More, dedica, naturalmente, un capítulo a Marx. Dommanget da cuenta de modo sumario del método marxista, que define como «esencialmente realista y crítico, y, hasta cierto punto, científico» [22]. No faltan simplificaciones de buena voluntad, como cuando afirma que «las tendencias educativas que Marx y Engels formulan no son más que el reflejo de las fuerzas creadoras materiales» [23].

Enseguida se sumerge el autor en los textos más conocidos que dedicaron Marx y Engels a la enseñanza, con gran profusión de citas

[20] *Ibíd.*, p. 25.
[21] Utilizamos la edición portuguesa: M. Dommanget, *Os grandes socialistas e a educação*, Europa-América, Braga, 1974.
[22] *Ibíd.*, p. 336.
[23] *Ibíd.*, p. 337.

sobre el trabajo infantil y las escuelas fabriles inglesas, pero algo hace sospechar que Dommanget utiliza en una buena parte fuentes de segunda mano.

El único intento de relacionar las propuestas educativas de Marx y Engels con su concepción general de la sociedad se da cuando el historiador afirma que, para los autores del *Manifiesto*, «no hay solución verdadera al problema de la instrucción de las masas trabajadoras fuera de la revolución social, así como no se debe contar con la escuela para obtener la victoria del proletariado»[24]. Pero, si lo segundo resulta difícil decir qué significa, lo primero es una inferencia con no más valor que las que afirman que el problema de la vivienda o el del aborto no tienen solución fuera de la revolución social. Es decir, no guarda ninguna relación con la problemática de «cambiar las circunstancias» y «cambiar los hombres» que Marx se plantea, único marco en el que cobraría un sentido distinto del mero ultimatismo. Por lo demás, el problema estaría mejor planteado si se hablara de «educación» en vez de «instrucción».

THEO DIETRICH.

Pedagogía socialista: origen, teorías y desarrollo de la concepción marxiana de la formación[25]**.**

Éste es uno de los trabajos más lamentables que se hayan podido hacer sobre la concepción marxiana de la educación. El autor da cuenta, mal que bien, de algunos de los tópicos más vulgares: la denuncia de la situación de la clase obrera en la obra de Marx, el régimen combinado de la educación y el trabajo, la enseñanza politécnica. Por razones meramente oportunistas, ya que no cuadrarían con sus sabias conclusiones, no tiene inconveniente en ignorar descaradamente otros temas igualmente tópicos y presentes en los mismos textos que utiliza, como las precisiones en torno a la relación entre el Estado y la educación o la idea de una enseñanza laica y neutral.

Hecho esto, se lanza a una interminable cadena de desatinos y sinsentidos. La interpretación marxista de la historia se reduce a una farsa en tres actos: armonía original-comunismo primitivo, inversión de esto en su contrario-pecado original-capitalismo, inevitable revolución proletaria —«la historia» vuelve a su punto de partida-sociedad sin clases[26]. Marx se confunde con Hegel y con Rousseau, tan mal entendidos como el primero. Esta exposición tan inteligente viene seguida de preguntas agudísimas. Por ejemplo: «el estado de armonía y felicidad se convierte en su contrario», pero, «no se comprende por

[24] *Ibíd.*, p. 343.

[25] Theo Dietrich, *Pedagogía socialista*, traducción de Alejandro Sierra Benayas, Sígueme, Salamanca, 1976.

[26] *Ibíd.*, pp. 25-55.

qué sucede esto». Marx «está convencido de que la historia es 'racional' y que se pueden conocer sus entresijos. Pero el curso de la historia racional está determinado por la razón del mismo Marx a la que también se le pueden conocer sus entresijos»[27]. ¡La teoría del «entresijo»! «Marx admite como un hecho irrefutable, que no es necesario probar (¡!) que un día (¡¡!!) el hombre, por una motivación puramente interna (¡¡¡!!!), levantó una barrera, cercó un terreno y se lo apropió (¡¡¡¡!!!!)»[28]. Como fuente de esta convicción de Marx, Dietrich ofrece ¡el viejo pasaje de Rousseau sobre el primer hombre que dijo «Esto es mío», con el que ni siquiera Rousseau pretendía hacer historia![29].

A lo largo de numerosas páginas llamadas a demostrar que su autor no es capaz de entender dos líneas impresas seguidas, se atribuyen a Marx, entre otras, cosas como éstas: que la división del trabajo va necesariamente acompañada del trabajo asalariado, que el capital ha existido desde que se rompió la armonía original, que el esclavismo se mantiene hasta hoy gracias al Estado, que la propiedad privada también existe desde que se rompió la armonía original, que la «necesidad histórica» conduce por sí sola y desde siempre a la supresión de la propiedad privada, que la propiedad privada es lo mismo que la división del trabajo, que el proletariado es lo mismo que el conjunto de los oprimidos, etc.[30].

Cualquier extracto de Marx da lugar a penetrantes observaciones. La metáfora de Marx sobre los molinos y los modos de producción hace decir a Dietrich: «Este ejemplo, sin embargo, no sólo simplifica las relaciones reales entre la infra y la superestructura, sino que incluso contradice los hechos históricos —habría que examinar si realmente el molino de mano, como "base", produjo la superestructura de la sociedad feudal con sus formas jurídicas e intelectuales—»[31]. El pasaje de *El capital* sobre el albañil y la abeja le lleva a la conclusión de que, «si nos atenemos a este texto, la ideología, la superestructura, el pensamiento, no constituirían el reflejo de unas determinadas relaciones de producción, sino que, al contrario, sería la infraestructura —las relaciones de producción—, la que estaría constituida de acuerdo a una intencionalidad determinada previamente»[32]. Este especialista del *op-art*, esquizofrénicamente dividido entre el blanco y el negro, tan pronto afirma que la historia es para Marx un soliloquio de las fuerzas productivas que se producen a sí mismas, como nos sorprende con la original idea de que «como las fuerzas productivas deben ser consideradas, en definitiva, como obra del espíritu humano,

[27] *Ibíd.*, p. 53.

[28] *Ibíd.*, p. 54.

[29] *Loc. cit.*, en nota.

[30] *Ibíd.*, pp. 54-56.

[31] *Ibíd.*, p. 59.

[32] *Ibíd.*, pp. 61-62.

la concepción materialista, interpretada correctamente, presupone la primacía del espíritu» [33].

Otras perlas nos dan a conocer que el trabajador perdió los medios de producción al salir de la sociedad primitiva [34]; que las condiciones previas de la revolución son la pauperización, la conciencia comunista y la «transformación masiva» de los hombres [35]; que el objeto de la historia es formar un hombre «bueno» [36]; que la libertad no puede ser probada, es metafísica, pero Dietrich la «detecta» [37]; que para Marx sólo el «carácter de especie» accede a la libertad [38]; que «el hombre es incapaz de realizar un acto moral» [39] —para el monstruo de Treveris, claro—; que «el hombre debe estar preparado para, en el mismo momento en que la historia acceda a su madurez, tomar las armas y luchar» [40], etc., etc.

Como resultado de tan profundo conocimiento de la obra marxiana, Dietrich nos ofrece los «elementos estructurales de la educación socialista», a saber: «el trabajo productivo socialmente útil», «la formación física y estética», «la enseñanza de las ciencias naturales y de la historia sobre una base ideológica», «la ideología del socialismo científico», «enseñanza autoritaria», «educación colectiva» y «educación unitaria» [41]. Los dos primeros puntos ni siquiera los entiende bien, los tres siguientes son falsos, y los dos últimos son banalidades malintencionadas.

N. ABBAGNANO y A. VISALBERGHI.

Historia de la pedagogía [42].

Como es lógico, una historia general de la pedagogía que abarca desde las civilizaciones fluviales hasta la Europa de nuestros días solamente puede acordar un pequeño espacio a Marx, en este caso un capítulo. Otras, en cambio, como la conocida y siempre demasiado bien ponderada *Historia de la educación* de Boyd y King [43] o la Historia de la *Educación y la Pedagogía* de Luzuriaga [44], no le dedican

[33] *Ibíd.*, p. 59.
[34] *Ibíd.*, p. 66.
[35] *Ibíd.*, p. 68.
[36] *Ibíd.*, p. 71.
[37] *Ibíd.*, pp. 72-73.
[38] *Ibíd.*, p. 73.
[39] *Loc. cit.*
[40] *Ibíd.*, p. 74.
[41] *Ibíd.*, pp. 81-86.
[42] N. Abbagnano y A. Visalberghi, *Historia de la Pedagogía*, traducción de Jorge Hernández Campos, Fondo de Cultura Económica, Madrid, tercera reimpresión, 1976.
[43] W. Boyd y E. J. King, *Historia de la educación*, Huemul, Buenos Aires, 1977.
[44] Lorenzo Luzuriaga, *Historia de la educación y la pedagogía*, Losada, Buenos Aires, onceava edición, 1976.

ni una sola línea. Y a veces, como en esa ambiciosa enciclopedia para niños que es la *Historia general de la pedagogía* de Larroyo [45], se le dedican unos cuantos párrafos tan llenos de buena intención como de noticias de segunda mano, errores, esquematismos y simplezas.

Abbagnano y Visalberghi no ofrecen ni pretenden ofrecer una exposición detallada de lo que Marx dijo o dejó de decir sobre la educación. Pero, con la ventaja de ser buenos conocedores de la historia de la filosofía, enmarcan a Marx en la sociedad y en el pensamiento de su época, dan cuenta bastante decentemente de algunos aspectos fundamentales de su doctrina económica e informan de las principales posiciones que adoptaron Marx y Engels en materia de enseñanza cuando hubieron de ocuparse del tema.

Pero, sobre todo, son conscientes de que las implicaciones educativas y pedagógicas del marxismo no provienen tanto de los escasos textos aislados de Marx y Engels sobre la educación como de su visión del hombre y sus relaciones con la sociedad. «Es evidente que el *marxismo* (...) tiene justamente como núcleo central una teoría de la formación humana» [46]. Y localizan esta teoría de la formación del hombre justamente donde se encuentra: en la asunción crítica por Marx de Hegel y Feuerbach.

EDWIN HÖRNLE.

Reflexiones de K. Marx sobre algunos problemas fundamentales de la política escolar proletaria [47].

Edwin Hörnle fue el más destacado especialista del Partido Comunista Alemán (K.P.D.) en cuestiones educativas y escolares en la década de los veinte. El suyo no es un trabajo que pretenda ser de índole teórica, sino un artículo destinado a la lucha política contra la escuela clerical defendida por la coalición de partidos en el poder en 1927 y contra el tibio reformismo del partido socialdemócrata. Frente a la escuela burguesa, religiosa, teórica, frente a la educación parental, defiende la idea de una escuela proletaria, laica, del trabajo, la educación social.

Hörnle plantea el problema escolar en términos de *Kulturkampf* y se ocupa particularmente de la relación entre enseñanza y trabajo y la independencia de la escuela frente al Estado, utilizando con profusión citas de Marx en su apoyo. Pero lo que tiene más interés es la forma en que concreta estos dos géneros de reivindicaciones.

Sobre la combinación de educación y trabajo, Hörnle hace una

[45] F. Larroyo, *Historia general de la pedagogía*, Porrúa, México D.F., catorceava edición, 1977.
[46] N. Abbagnano y A. Visalberghi, *op. cit.*, p. 505.
[47] En A. V. Lunatcharsky, N. Kupskaia, E. Hörnle y otros, *La Internacional Comunista y la Escuela*, traducción de Marieta Gargatagli, Icaria, Barcelona, 1978.

defensa basada tanto en razones sociales y políticas como en su conveniencia pedagógica. Se opone a la consideración del trabajo como un mero expediente pedagógico auxiliar y propone la más radical de las posibles versiones del «régimen combinado»: «Los reformadores escolares tales como Kerschensteiner exigen la introducción del trabajo manual en la actual enseñanza y, por consiguiente, sólo les interesa una mejora de los métodos de enseñanza, dentro del marco de la escuela teórica actual que quedaría cortada, tanto ahora como antes, de la producción social. Nosotros los comunistas exigimos, al contrario, *la unión de la escuela con la fábrica, la introducción de la pedagogía dentro de la fábrica*» [48].

Respecto de la independencia de la escuela, recoge la misma formulación de Marx, pero hace notar que tanto el concordato de Baviera como la ordenanza escolar del *Reich* limitan las competencias del Estado más o menos a lo que Marx proponía, pero ponen el resto en manos de la Iglesia. En otras palabras: que la limitación de la intervención estatal en la enseñanza deja abierto el problema de quién haya de cubrir el vacío restante. Ante esto, «el K.P.D., exige de acuerdo con lo que dijo Marx (es decir, de acuerdo con la forma en que Hörnle interpreta a Marx, con lo que no le quitamos ni le damos la razón) el control de las organizaciones de clase proletarias en materia de decisiones escolares» [49]. (Control, como es bien sabido, no quiere decir gestión —menos aún en la jerga política. Es cierto que en el año en que Hörnle escribía esto, 1927, el principal partido de la I.C., el P.C.U.S., estaba ya muy lejos de conformarse con el «control» de las escuelas, pero ésta es otra historia).

GEORGES SNYDERS.

¿Puede el marxismo inspirar una pedagogía? [50]

Tras este pomposo título, con una lectura rápida de Gramsci mal asumida y confesada a regañadientes y con una prosa que quiere parecerse a la de Foucault, el autor nos ofrece poco más que nada. Empieza por decir, como precaución, que «no trataremos de los fracasos de los niños procedentes de las clases desfavorecidas ni de los medios de remediarlos; no nos preguntaremos si la escuela actual desempeña papel de conservación social y en qué medida es legítimo considerarla como "aparato ideológico del Estado". (...) Nuestra intención es más restringida, se limitará a algunas reflexiones más directamente pedagógicas» [51]. Si sumamos aquello de lo que se ocupa a continuación con lo que nos ha anunciado que se propone ignorar, lo que más sorprende es el cúmulo de problemas que ignora sin proponérselo, o que ignora en sentido estricto.

«Lo que funda una pedagogía», afirma, «lo que constituye el criterio entre las pedagogías, son los contenidos que presentan (...) Una pedagogía progresista se distingue de otra conservadora, reaccionaria o fascista por lo que dice, por lo que explica sobre racismo, guerras, desigualdades», etc. [52]. En definitiva, basta con que el maestro diga cosas distintas para que la pedagogía sea distinta y, en su caso, «progresista», incluso «marxista».

Snyders acompaña esta profunda reflexión con demostraciones «dialécticas» en torno al binomio «continuidad-ruptura» o a la «síntesis entre un intercambio auténtico enseñante-enseñado (...) y un papel de guía efectivo para el adulto» [53], pero pronto revela el modelo en que se ha inspirado. Su modelo explícito es la relación entre el partido comunista de vanguardia y las masas; su modelo implícito, seguramente, el Partido Comunista Francés, el más «bolchevique» de Europa, y la sabia manera en que traduce la «línea correcta» en consignas que las masas han de seguir y agradecerle con su voto. De ahí que todas las «síntesis» de Snyders tengan siempre por protagonista al maestro.

Hay que decir en su favor que hoy en día la neutralidad de la escuela —distinta de cualquiera de las versiones de la laicidad—, tal vez más o menos verosímil en vida de Marx, no es una reivindicación que tenga mucho sentido plantear. Lo que parece tener más sentido es la reivindicación de que, para poder ser expresadas en las aulas, las distintas ideas no deban cumplir el requisito de ser acordes con ninguna orden ministerial ni carta pastoral. Pero una cosa es reconocer el problema y otra elevar el legítimo deseo de que se impartan unos contenidos más progresistas —que no debe confundirse con la pía intención de que sean funcionarios del P.C.F. quienes los impartan—. a la categoría de panácea pedagógica.

En cuanto al aspecto más distintivo, claro e importante de cualquier posible pedagogía de inspiración marxiana, la combinación de educación y trabajo, para Snyders se funde con el de la enseñanza politécnica y nada menos que «realiza la síntesis de continuidad-ruptura». Consistirá en que «el alumno aprenda a trabajar a partir de máquinas rudimentarias, en las más perfeccionadas (...) El alumno no se detendrá en la empresa: debe abordar la misma economía planificada, la interdependencia de las diferentes ramas», etc. [54]. Pero como las máquinas de hoy no caben en la escuela y Snyders no habla ni por un momento de llevar la enseñanza a la fábrica, como se expresa en cada instante con una cuidada ambigüedad, como no hay

48 *Ibíd.*, p. 70.
49 *Ibíd.*, p. 78.
50 En G. Snyders, *¿A dónde se encaminan las pedagogías sin normas?*, traducción de Josefina Guerrero, Planeta, Barcelona, 1976.
51 *Ibíd.*, p. 255.

52 *Loc. cit.*
53 *Ibíd.*, p. 260.
54 *Ibíd.*, p. 295.

proporción entre una única página dedicada a este tema y medio centenar de ellas a decir trivialidades sobre los contenidos, como no hay una sola propuesta concreta sobre cómo articular trabajo y educación, como la subsunción del problema de la combinación entre educación y trabajo en el de la enseñanza politécnica es la negación de la especificidad del primero, entonces esta indefinición, que contrasta con la claridad de un Marx o un Hörnle, nos lleva a pensar que, en fin de cuentas, el «régimen combinado» de Snyders no va mucho más allá de estudiar hoy y trabajar mañana.

KARL-HEINZ GÜNTHER, FRANZ HOFMANN, GERD HOHENDORF, HELMUT KÖNIG, HEINZ SCHUFFENHAUER.

Geschichite der Erziehung [55].

Contra cualquier prevención que parta del hecho de que esta obra procede de un país en el que el marxismo pasa por ser la ideología oficial —y lo es en su forma más esclerotizada—, nos encontramos ante una buena exposición de las implicaciones educativas y pedagógicas de los escritos de Marx.

Los autores se centran fundamentalmente en la concepción marxiana de la historia, las relaciones de dependencia e interacción entre la estructura económica y la superestructura, la naturaleza social del ser humano, la interacción entre hombre y ambiente, el carácter de clase de la escuela y la pedagogía y la crítica de la división del trabajo. Incluso aparece tímidamente el tema de la alienación del trabajo, cuestión que normalmente es tabú en los países del Este. Como colofón, enfatizan las propuestas de Marx de un régimen combinado de la educación y el trabajo y una enseñanza politécnica. Sin duda el haber separado la exposición del pensamiento de Marx de cualquier defensa de los logros del *socialismo real* no es ajeno a una mayor libertad expositiva, les libra de la tarea de armonizar uno y otros y, por tanto, de la tentación de filtrar al padre del socialismo científico.

En general, lo más objetable es un cierto reduccionismo económico que en algún momento les lleva a afirmar que «el criterio para valorar cualesquiera teorías o fenómenos pedagógicos» reside en el Rubicón de si «promueven u obstaculizan el desarrollo de las fuerzas productivas» [56]. Es evidente que este criterio puede ser fundamental a la hora de juzgar la educación de los esclavos romanos o los trabajadores industriales de nuestro siglo, pero resulta enormemente insuficiente, incluso secundario, si pensamos en la formación retórica de los ciudadanos de las pequeñas Repúblicas antiguas o en la formación jurídica de nuestros días, por poner dos ejemplos.

[55] Günter, Hofmann, Hohendorf, König, Schuffenhauer, *Geschichte der Erziehung*, Volk und Wissen, Volkseigener Verlag, Berlín, 12.ª edición, 1976.
[56] *Ibíd.*, p. 328.

Naturalmente, la propuesta de neutralidad de la escuela apuntada por Marx recibe una interpretación inequívoca: se debe a que era la escuela de la burguesía. «La tarea de la educación proletaria», por el contrario, «es despertar en los niños la conciencia de estas luchas [entre las clases] y permitirles un conocimiento adecuado de ellas y, con ello, participar en la modificación del ambiente» [57]. Se comprende que el problema no está en si los niños deben o no tener esta conciencia y participar en esa actividad, sino en la cuestión eludida de si ello debe ser activado en la escuela, en las relaciones con los adultos de su clase o en una combinación de ambas.

MAURICE LEVITAS

Marxismo y sociología de la educación [58].

La intención de Levitas es loable: pretende integrar en una perspectiva marxista las líneas fundamentales de desarrollo de las modernas sociología y antropología de la educación. Así, plantea problemas que, efectivamente, deberían recibir una mayor atención desde una perspectiva educativa marxista, tales como la existencia y las relaciones de diferentes subculturas sociales, la cuestión del rendimiento escolar o la llamada igualdad de oportunidades y su relación con la ideología escolar.

Pero el resultado termina por ser un rápido resumen de sociología de la educación al que Levitas añade sistemáticamente observaciones como que la división social se explica mejor en términos de clase que en términos de estratos y cosas por el estilo. En general, el «marxismo» aparece como una apostilla por la que casi se diría que el autor pide perdón a los «sociólogos» de la educación. Pero lo peor es que Levitas, como se evidencia a lo largo de toda la obra, sabe muy poco de Marx y del marxismo, con lo que las «perspectivas marxistas» (el título original del libro es: *Marxists perspectives on the sociology of education*) se reducen a las trivialidades más manidas. Al autor se le escapa prácticamente toda la riqueza del pensamiento de Marx, tanto en conjunto como en su dimensión educativa.

Su fuente de información sobre el marxismo, antes que Marx o que los mejores desarrollos de la literatura marxista, parece ser la Unión Soviética, cuyo sistema educativo es objeto de una apología totalmente acrítica. Sirva por ejemplo el estudio obligatorio del ruso, que de ser un aspecto de la opresión de las culturas nacionales en la U.R.S.S. [59] se ve convertido en el maravilloso instrumento que «ha

[57] *Ibíd.*, p. 335.
[58] M. Levitas, *Marxismo y sociología de la educación*, traducción de Juan Bueno, Siglo XXI, Madrid, 1971.
[59] Véase Ivan Dzjuba, *L'oppresione delle nazionalitá en U.R.S.S.*, Samoná e Savelli, Roma 1971.

abierto el legado cultural de la Unión a todas las naciones participantes»[60].

La mejor expresión de esta pobreza se encuentra quizá al final del libro. El lector, aburrido tal vez de encontrar sobre todo sociología estructural-funcionalista en un libro que prometía otra cosa, se tranquiliza al encontrar un capítulo IX, titulado *La universalidad marxista*, que tal vez ofrezca «perspectivas» que también lo sean. Efectivamente, bajo ese epígrafe podrían caber lo mismo una versada crítica de la división del trabajo que una discusión de la teoría de las necesidades. Pero resulta que la «perspectiva» en vez de marxista es soviética; que lo «universal» es, antes que nada, la «moral comunista»; que esto se demuestra con una cita de segunda mano según la cual «el ideal comunista... está basado en el principio de la hermandad de los pueblos, con independencia de su raza, credo, lengua, nación o sexo, y busca la liberación de todos los grupos oprimidos», etc.[61]; en fin, que otro ejemplo de «universalidad marxista» es la «línea de masas» china[62].

MARÍA ISABEL GUTIÉRREZ ZULUAGA.

Hombre, trabajo y educación en Karl Marx[63].

Este estudio parte de buscar la idea marxiana del hombre y de la formación del hombre en la filosofía y la antropología presentes en los escritos de juventud. Con acierto, atribuye gran importancia a todo el proceso de ruptura de Marx con Hegel, Feuerbach y los jóvenes hegelianos. Gracias a ello van desfilando temas tan pertinentes como el humanismo marxista, la diferencia entre objetivación y alienación, el trabajo como distintivo y constitutivo del hombre en cuanto especie, la praxis, la relación entre sujeto y objeto, la distinción entre ser y conciencia, el trabajo formativo o la teoría de la alienación del trabajo en los *Manuscritos*.

Sus límites provienen de una aproximación demasiado unilateralmente filosófica —y demasiado de la mano de sus estudiosos y críticos «en filósofo»—, de haberse conformado con unas pocas incursiones muy parciales en la obra económica y de la manifiesta incomodidad que Marx produce casi siempre en los pensadores católicos.

La relación entre ser social y ser consciente es reducida a su versión más economicista, lo que luego permite preguntarse si Marx no habrá pensado un demasiado «alicorto» *homo oeconomicus*[64] o proponer, «en una mayor consecuencia con el pensamiento marxista», cambiar el término materialismo «por el de realismo o naturalismo»[65], es decir, precisamente lo contrario de lo que hoy, por fortuna, preocupa a los estudiosos del autor de *El capital*. La relación entre esta reducción unilateral y la pretensión cristiana de monopolizar el espíritu se hace patente cuando, citando a Pierre Bigo, la autora se pregunta si el marxismo «es un humanismo o es sólo una técnica superior de producción, un capitalismo más eficaz»[66], o sentencia que «el proyecto económico marxista no se transformará en humanismo sino cuando restablezca al hombre en su plena dimensión espiritual»[67].

La acertada vinculación de la teoría de la alienación del joven Marx a su punto de partida en la *Fenomenología* de Hegel se ve oscurecida por el hecho de que, para Gutiérrez Zuluaga, el tema de la alienación en Marx termina con los *Manuscritos* de 1844, dejando así de lado su desarrollo en la *Contribución*, *El capital* y los *Grundrisse*. Para acabar, resulta un tanto chocante que, tras partir de la antropología marxiana, lo que debería llevar a buscar un proyecto global de formación —explícito o implícito—, la propuesta marxiana se vea reducida a algunos de los pasajes sobre la *escuela* en un análisis rápido en el que la autora sigue a Manacorda.

Tampoco el problema de la división del trabajo recibe un tratamiento suficiente, pues solamente se ven sus efectos sobre la conciencia del trabajador en cuanto que supone una limitación (trabajo unilateralmente manual, o unilateralmente intelectual, especialización limitativa), no en cuanto forma históricamente determinada de organización de la producción y de la sociedad que se refleja y manifiesta de forma más directa en la falsa conciencia (como hemos visto en su momento).

De este modo, la alienación queda reducida a una mera teoría filosófica más o menos balbuceantemente aplicada por el joven Marx a fenómenos económicos, en vez de procederse a su reconstrucción a partir del análisis económico del capitalismo. Si bien una apreciación superficial del itinerario intelectual de Marx puede conducir a esta composición de lugar, no por ello deja de ser un craso error que aísla y unilateraliza tanto su obra económica como la teoría de la alienación.

OCTAVI FULLAT.

Filosofía de la educación[68].

Al contrario de lo que viene siendo habitual en los estudios no mo-

---

60 M. Levitas, *op. cit.*, p. 291.
61 *Loc. cit.*
62 *Ibíd.*, pp. 295-296.
63 M.ª Isabel Gutiérrez Zuluaga, *Hombre, trabajo y educación en Karl Marx*, Universidad de Valencia, 1975.
64 *Ibíd.*, p. 143.
65 *Ibíd.*, pp. 166-167.
66 *Ibíd.*, p. 154.
67 *Ibíd.*, p. 155.
68 Octavi Fullat, *Filosofías de la educación*, CEAC, Barcelona, 2.ª edición, 1979.

nográficos, Fullat trae a colación las líneas generales del pensamiento de Marx, pero no los textos y pasajes dedicados a la educación. Hay que suponer que ello se debe al objeto de la obra, las *filosofías* de la educación, pero si ya es discutible la oportunidad de la omisión de estos textos desde ese mismo punto de vista, mucho más lo es cuando se ofrecen como concreción de esa *filosofía*, sin transición alguna, los planteamientos de Makarenko, Blonsky y Lenin (con la poco recomendable ayuda de Snyders) y las experiencias de China y Cuba. Por otra parte, de la citada filosofía de la educación de Marx no parece formar parte el análisis económico, o al menos no el de las obras de madurez.

El autor parte de señalar la dificultad, dada la multiplicidad de lecturas que se ofrecen y de corrientes que se reclaman de él, para determinar exactamente qué sea el marxismo. Acertadamente, opta por la idea de que existe una continuidad que recorre toda la obra de Marx, en contra de la «ruptura epistemológica» althusseriana. Ello le permite la recuperación de la antropología marxiana de los primeros escritos, particularmente de los *Manuscritos* de París, esencial para la búsqueda de esa filosofía de la educación. En especial, lo que denomina *antropogénesis*, ubicando correctamente el trabajo y la revolución como mediaciones entre el hombre y —respectivamente— la naturaleza y la sociedad.

Sin embargo, esta recuperación parece sólo parcialmente asumida, pues no le libra de simplificaciones tan economicistas como subjetivistas. Ejemplo de la primera es la idea de que, para Marx, entre todas las formas de alienación solamente la económica sería realidad, y no simplemente abstracción (como si las abstracciones no pudieran ser reales) [69]. De lo segundo, sirva como muestra un botón: «Si los hombres no caen en la cuenta del hiato intolerable entre "fuerzas productivas" y "relaciones de producción", la revolución no se dispara por muy a punto que estén las condiciones objetivas» [70].

M. TAZEROUT.

Les éducateurs sociaux de l'Allemagne moderne. L'education vitaliste [71].

Ni una palabra sobre los textos de Marx en torno a la educación. Ni una palabra sobre la alienación o el fetichismo. Ni una palabra sobre la división del trabajo. El autor parte de la ruptura de Marx con Hegel y Feuerbach, pero la primera no la explica y la exposición de la segunda se reduce a la formulación en positivo que Marx y Engels hacen de su idea de la historia en *La ideología alemana*, es decir, se omite toda la problemática de la filosofía de la praxis, etc., la más pertinente de cara a la educación.

En cambio, se nos obsequia con una exposición de la «filosofía materialista histórica del valor, por la que Marx vivió y murió» [72]. Todo es un primor de dialéctica. El libro trata sobre nueve autores, divididos a su vez en series de tres: tesis, antítesis y síntesis. Marx es una tesis, cuya antítesis es Wagner y cuya síntesis es Nietzsche. Su idea del hombre se compone de «tres elementos dialécticos», a saber: el «hombre idealista», el «hombre capitalista» y el «hombre asalariado» [73].

El razonamiento de Marx no sólo es dialéctico, sino que «se puede reducir a cuatro ecuaciones matemáticas: I. Trabajo vivo = Obrero en tanto que fuerza de trabajo asalariada. II. Trabajo materializado = Mercancía producida para el capitalista. III. Valor de cambio = Capital en tanto que plusvalía acumulada. IV Valor de uso = Salario necesario para la reproducción del obrero». «El carácter realista y materialista de estas cuatro ecuaciones se ve al primer golpe de vista» [74]. Tazerout reúne en cada una de las ecuaciones tantos dislates como otros necesitarían para escribir un libro, no dejando ni un solo títere con cabeza ni un solo concepto en su lugar. Un verdadero golpe a la vista y al buen sentido juntos, pero ni es el primero ni es el último. Otros nos dan a conocer que Marx «no reconocía en general, a los obreros, ni el deber ni el derecho de formar una clase» [75], o que «si se llegara a inculcar a los hombres la inteligencia crítica del hecho económico celular, es decir de la plusvalía, se produciría con ello mismo [*du méme coup*, otro golpe] entre ellos una revolución social, mucho más profunda y duradera, etc., etc. [76].

De la enseñanza no es preciso hablar, simplemente, porque no tiene cabida. «La dialéctica del salario viene a decir que el asalariado no vende en realidad trabajo cualificado, sino fuerza de trabajo, no calidad, sino solamente cantidad» [77]. El hecho de que el trabajador venda la disposición de su fuerza de trabajo por un tiempo determinado (y no para un trabajo determinado, en condiciones de competencia perfecta) y la reducción del trabajo complejo a trabajo simple elevado a una cierta potencia, se convierte para Tazerout en reducción fáctica, física, de todos los trabajos a trabajo simple. Llega a creer incluso que el plusvalor consiste en que el capitalista no reconoce el carácter cualificado del trabajo de sus obreros. «El trabajo de talento, el trabajador especializado no puede ya, en efecto, ser pagado con un salario, a no ser que el capitalista renuncie a extraer un

[69] *Ibíd.*, p. 398.
[70] *Ibíd.*, p. 399.
[71] M. Tazerout, *Les èducateurs sociaux de l'Allemagne moderne. L'èducation vitaliste*, Nouvelles Editions Latines. París. 1946.

[72] *Ibíd.*, p. 53.
[73] *Ibíd.*, p. 40.
[74] *Ibíd.*, p. 43.
[75] *Ibíd.*, p. 45.
[76] *Ibíd.*, p. 53.
[77] *Ibíd.*, p. 35.

plusvalor»[78]. O, mejor aún, la cualificación de la fuerza de trabajo es innecesaria, inconveniente o, en todo caso, ajena al funcionamiento de la producción capitalista: «Si este plusvalor es la razón de ser del capitalista, evidentemente es preciso que el asalariado lo produzca al margen de toda especialización de los talentos individuales por medio de la educación técnica». «Estos obreros no venden mediando [o promediando, tanto da: *moyenant*] el salario más que la facultad de mover medianamente sus brazos y su cerebro»[79].

LUIS ALONSO FERNÁNDEZ

Pedagogía, educación y su historia[80].

Son especialmente frecuentes, y desoladoramente parecidas, las historias de la educación y la pedagogía «adaptadas al cuestionario oficial» de los alumnos de las antiguas Escuelas Normales, que pasan por Marx como sobre ascuas. Esta es una de ellas, y no de las peores. Nos limitaremos a reproducir *todo* lo que se dice, sin ningún comentario:

«SOCIALISMO.—A consecuencia de la revolución industrial se rompió la armonía entre capitalistas y trabajadores. Es el momento en que aparece el proletariado como clase social y el socialismo como doctrina económica y política.»

Siguen unas líneas sobre Owen, Saint Simon y Lasalle.

«El verdadero fundador del socialismo científico, de amplitud internacional, fue Marx. Desde Carlos Marx, la clase proletaria deja de ser un objeto pasivo en política para convertirse en aspirante a la dirección del Estado asentado en un nuevo orden social y económico.

«Marx formula su teoría sobre la lucha de clases y distingue dos esferas sociales: una, la clase obrera, y otra, la clase capitalista. Entre ambas hay una barrera infranqueable. Señala Marx el triunfo final de la clase obrera, el cual lleva consigo estas primeras medidas: gobierno dictatorial, propiedad colectiva, concentración del capital en el Estado, dirección unitaria de la industria y la agricultura, obligatoriedad del trabajo, libertad de educación [*sic*] y desaparición de las clases sociales.

«El *socialismo*, basado en la concentración [*sic*] materialista del mundo y de la vida, niega o desconoce las ideas de religión, moralidad y justicia, así como la familia y la propiedad, instituciones esenciales para la vida humana. Por eso advierte sabiamente León XIII

[78] *Loc. cit.*
[79] *Loc. cit.*
[80] Luis Alonso Fernández, *Pedagogía, educación y su historia (Nihil obstat*, 1952), Impresos Marcos, Madrid, 6.ª edición (¡!), 1959.

"cuáles serían en todas las clases los trastornos y la perturbación, a los que seguiría una dura y odiosa esclavitud de los ciudadanos".»[81]

JESÚS LLOPIS.

Historia de la educación[82].

Otra obra «adaptada al cuestionario oficial». Ni una palabra sobre la educación, pero esta vez el autor se desenvuelve entre Marx y Engels como Pedro por su casa. Así, nos enteramos de que llamaban a su sistema «concepción materialista o económica de la historia»[83], o «sociología científica»[84]; de que «se cree que la parte filosófica pertenece a Engels, y las aplicaciones prácticas y económicas a Marx», o de que una de las obras fundamentales de Engels es *La subversión de la ciencia*[85].

No se puede negar al autor cierta buena voluntad en su intento de exponer el materialismo histórico: «Debido a la mutación de los condicionamientos sociales, las bases económicas han ido cambiando pero no el edificio 'ideológico'. De ahí la contradicción entre las estructuras económicas e ideología, contradicciones [el cambio de número es suyo] que son las causas de las revoluciones sociales.»[86]. «Formas ideológicas» serían, para Marx, la política, el derecho, la moral, la religión, el arte y la filosofía[87]. «Hay también una contradicción entre el anticuado orden jurídico de la propiedad privada (capitalismo) y la nueva forma de producir.» «La base del sistema es plenamente materialista. Todo depende de las condiciones biológicas y ecónomicas (vida y salario) (...) No existe Dios [una].»[88]

Bajo el epígrafe *Pedagogía comunista*, se nos vuelven a ofrecer las «tesis principales» de Marx, entre las cuales figuran: «La materia es la única realidad; el espíritu es un epifenómeno», «Dios no existe [dos]»; «para el proletariado no hay más moral que la suya», «la religión no tiene ningún fundamento» (escriba Vd. una obra y más sobre el fundamento de la religión para esto), «Dios no existe [y tres].»[89]

[81] *Ibíd.*, pp. 207-208.
[82] Jesús Llopis, *Historia de la educación*, editada por Jesús Llopis, Barcelona, 1969.
[83] *Ibíd.*, p. 257.
[84] *Ibíd.*, p. 261.
[85] *Ibíd.*, p. 257.
[86] *Ibíd.*, p. 258.
[87] *Ibíd.*, p. 257.
[88] *Ibíd.*, p. 258.
[89] *Ibíd.*, p. 361.

BOGDAN SUCHODOLSKY.

Fundamentos de la pedagogía socialista [90].

En el caso de Suchodolsky, pedagogía socialista y pedagogía marxista son una misma cosa, por lo que, aun cuando el libro quiere ser y es una exposición en positivo —no sólo una crítica—, como lo son también las otras obras del autor, no puede faltar una referencia a la fundamentación de esa pedagogía socialista en Marx. Eso es lo que se propone el capítulo séptimo: *Principios filosóficos de la pedagogía socialista*.

El hecho de que en el título del libro encontremos el término *pedagogía* y no, por ejemplo, educación o formación, indica ya que lo que se tiene en mente es la idea de una acción formativa deliberada y consciente, y no el conjunto de factores que confluyen en la constitución de la conciencia humana. Desde este punto de vista, voluntariamente restringido y restrictivo, parece correcto, como lo hace Suchodolsky, reducir el legado marxiano en materia de educación a la teoría de la *praxis* y la polémica a dos bandas con el idealismo hegeliano, de un lado, y el materialismo de Feuerbach y el sensualismo de Helvetius, de otro.

Se señala acertadamente cómo «Marx opinaba que la reforma de la conciencia resulta estéril [sería mejor decir: tan inviable como estéril] si no se acompaña de la reforma de la propia vida dentro de la cual surge la conciencia» [91]. Lo mejor de este trabajo es sin duda el desarrollo de la crítica del sensualismo. Suchodolsky indica cómo éste no es sino la filosofía de una clase social que posee y disfruta las cosas sin producirlas ni comprender el proceso de su producción [92]. «El concepto sensualista se basaba en la hipótesis de que el hombre es un ser "acabado"» [93], lo que es tanto como excluir la actividad humana, la actividad con la que el hombre da forma a lo que le rodea y se torna con ello a sí mismo. Señala también el carácter histórico y socialmente mediado de la sensibilidad: «La percepción sensual de la realidad no es ni mucho menos primaria, como la pretenden los sensualistas; es secundaria en relación con la actividad humana» [94].

No obstante, el pedagogo polaco no puede dejar de pagar tributo a la circunstancia de vivir en un país en el que la «praxis» llegó de la mano del Ejército Rojo: «La idea de la práctica revolucionaria (...), que es la base y la expresión de la actividad científica y la política en Marx, fue y continúa siendo la orientación fundamental de la pedagogía socialista» [95]. Sigue «conservando su significación en las condiciones de triunfo de la revolución socialista. Sin embargo, a pesar de que el desarrollo ulterior ya no se realiza a través de la revolución, el principio de la "práctica revolucionaria" no deja de seguir siendo la directriz principal de la labor pedagógica», etc., etc. [96].

J.M. BERMUDO AVILA.

Marxismo y pedagogía. Hacia la construcción de la escuela socialista [97].

Si Engels y Lenin enunciaban como las «tres fuentes y tres partes integrantes del marxismo» la economía política inglesa, la filosofía alemana y el socialismo utópico o el materialismo francés, Bermudo Avila parte en su exposición de la dimensión pedagógica del marxismo del desarrollo de las escuelas industriales (1. «El derecho de los niños»), el movimiento pedagógico inspirado en la filosofía alemana (2. «La pedagogía estética del XIX») y las propuestas de los socialistas anteriores a Marx (3. «La pedagogía utópica»).

La sistematicidad, sin embargo, se agota con los precedentes. Bajo los epígrafes «Marx y los niños», «La pedagogía del trabajo productivo», «La formación del "hombre polivalente"» y «La formación politécnica» se reúnen de manera un tanto inconexa algunas de las propuestas marxianas, sometidas a interpretaciones que corresponden a veces más al recensador que el recensado, aunque no sea éste el propósito del primero.

Bermudo comete algún error de detalle al exponer la posición de Marx respecto a la combinación de enseñanza y trabajo (por ejemplo, al afirmar sin mayores matizaciones que Marx no propone la obligatoriedad) y se mete en una discusión superflua sobre si es un deber o un derecho de los niños. Subestima los motivos de Marx para defender el trabajo infantil cuando lo atribuye exclusivamente a que en él adquirirán conciencia de clase. Subraya, sin embargo, con acierto, que Marx no propone ninguna simulación del trabajo en la escuela, sino la incorporación al trabajo fabril propiamente dicho.

La principal objeción tenemos que plantearla en cuanto a la exposición que hace el autor de la idea marxiana del hombre polivalente. Según Bermudo, «el "hombre polivalente" no es un ideal, sino el resultado del análisis de la realidad capitalista» [98]. Hasta aquí bien, pero el autor del artículo prosigue: «Marx apreciaba que el desarrollo del capitalismo iba acentuando la "movilidad absoluta del trabaja-

[90] Bogdan Suchodolsky, *Fundamentos de pedagogía socialista*, traducción de Melitón Bustamante Ortiz, Laia, Barcelona, 1974.
[91] *Ibíd.*, p. 234.
[92] *Ibíd.*, p. 225.
[93] *Ibíd.*, p. 222.
[94] *Ibíd.*, p. 225.

[95] *Ibíd.*, p. 240.
[96] *Ibíd.*, pp. 241-242.
[97] J. M. Bermudo Avila, «Marxismo y pedagogía. Hacia la construcción de la escuela socialista», en *El Viejo Topo*, n.° 12, Barcelona, septiembre de 1977, pp. 16-22.
[98] *Ibíd.*, p. 21.

dor", iba exigiendo cada vez más fuerza de trabajo abstracta, ocupable en puestos diferentes. La necesidad de cambiar de trabajo era una ley cada vez más imperante en la producción. Cualificar al trabajador: "La naturaleza de la gran industria exige el cambio en el trabajo, la fluidez de la función, la movilidad del trabajador". (...) Y es que Marx pensaba que esa división técnica del trabajo, ese carácter cada vez más abstracto de la fuerza de trabajo, no era un efecto de las relaciones de clase, sino del desarrollo de las fuerzas productivas. En otras palabras, también en el socialismo sería necesaria la movilidad de la fuerza de trabajo, aunque esta movilidad esté determinada por unas relaciones radicalmente opuestas.» [99]. «De lo que se trata es de conocer esa tendencia de la producción a exigir la desprofesionalización. Tendencia clara en el capitalismo; tendencia muy posible en el socialismo. Y, además, tendencia *deseable* en el socialismo, pues la división técnica del trabajo reproduce la división social del mismo y la perpetúa.» [100].

Bermudo confunde aquí varias cosas. Confunde trabajo abstracto y trabajo simple, aunque esto es lo menos importante. Confunde «desprofesionalización», en el sentido de desunilateralización del trabajo, y descualificación. Confunde la «versatilidad» de que habla Marx como una exigencia del capitalismo y la «universalidad» que reclama como parte de la transformación socialista.

El capitalismo reduce el trabajo concreto a trabajo abstracto, trabajo abstractamente igual, tiempo de trabajo, sólo en el sentido de que equipara los valores de los trabajos individuales. En el límite, trabajo simple y trabajo abstracto coinciden, pero se trata de dos cosas diferentes. El concepto de trabajo abstracto atañe al valor de cambio de la fuerza de trabajo, mientras el trabajo simple se refiere a su valor de uso. Si el capitalismo exigiera un trabajo cada vez más complejo —lo que no ocurre salvo para capas reducidísimas de la población—, no por ello dejaría de producirse su reducción a trabajo abstracto en términos de valor.

El capitalismo separa a los trabajadores e independiza a la producción de la antigua y rígida división gremial entre los oficios. En ese sentido, al universalizar la producción, sienta las bases para la universalidad del trabajo. Pero, por otra parte, descualifica al límite los puestos de trabajo —mediante la división manufacturera del trabajo, la introducción de la maquinaria y, más tarde, la «dirección científica»— y con ellos al trabajador. La «versatilidad» que se reclama del trabajador no se logra gracias a una formación polivalente, sino gracias al vaciamiento casi total de las diversas tareas productivas. Cuando ninguna de ellas exija cualificación especial alguna, cualquier trabajador podrá desempeñarlas todas. Esto, evidentemente, no tiene nada que ver con el socialismo. Lo que el capitalismo hace es,

[99] *Loc. cit.*
[100] *Ibíd.*, p. 22.
[101] Véase nuestro capítulo IV, especialmente la crítica de Marx a Proudhon.

primero, producir un vaciamiento total, y, segundo, crear unas condiciones en las cuales la recuperación del contenido del trabajo por el trabajador sólo es posible ya como apropiación de una totalidad de fuerzas productivas [101]. Leyendo a Bermudo, parece que Marx creía que el hombre polivalente se estaba ya produciendo bajo el capitalismo; en realidad, lo que Marx atribuye al capital es la constitución del «obrero parcial», la provocación de un «vaciamiento total», etc.

Por lo demás, Marx jamás pensó que existiera una división «técnica» del trabajo, ni mucho menos que fuese resultado de las fuerzas productivas y no de las relaciones de producción. Lo que ocurre es que Bermudo toma la división social del trabajo, de tareas, —en la sociedad y en el taller— por una división técnicamente inevitable; puesto que es inevitable, habrá de conservarse e incluso intensificarse en el socialismo; y, puesto que se conservará en el socialismo, hay que atribuir su paternidad a las fuerzas productivas en vez de a las relaciones de producción.

Tampoco es cierto, en fin, que la escuela, bajo el capitalismo «cada vez puede cumplir peor la tarea de 'formación profesional' (sobre todo en los primeros niveles) por la complejidad creciente de la tecnología y por la cada vez más acentuada técnica del trabajo» [102], al menos dicho de este modo. De acuerdo con Bermudo, «Marx establecía con claridad la tendencia del capitalismo a una división del trabajo que impedía la cualificación en la escuela, que exigía la profesionalización en el tajo» [103]. Lo que en realidad ocurre es que la socialización ya no es posible «en el tajo», y por eso debe tener lugar en la escuela. Cuando el trabajo de un artesano —o de un campesino— requería el conocimiento completo de su oficio, el aprendizaje ocupaba largos años y era también un proceso de introducción en las relaciones laborales y sociales. Bajo el capitalismo, como la complejidad creciente de la tecnología va invariablemente acompañada por una complejidad decreciente de las tareas del trabajador, ambos aprendizajes no pueden ya coincidir. Los trabajadores, efectivamente, adquieren la mayor parte de las destrezas laborales que realmente emplean en el mismo puesto de trabajo, pero son socializados, aparte de en la familia, fundamentalmente en la escuela. Además, no debe menospreciarse el hecho de que en la escuela se adquieren destrezas genéricas que facilitan luego la adquisición de destrezas específicas «en el tajo». Por último, lo que impide a la escuela impartir directamente las pocas o muchas cualificaciones exigidas por la producción, es además de, como señala Bermudo, la imposibilidad de introducir en el aula los actuales medios de producción, el hecho de que la asignación de los trabajadores a los puestos de trabajo se lleve a cabo mediante el mercado.

[102] Bermudo, *op. cit.*, p. 18.
[103] *Ibíd.*, p. 19.

La filosofía de la educación en Marx. Bases para su estudio [104].

Este trabajo tiene el mérito de haber sido pionero en el tratamiento del tema entre nosotros, pero es difícil estar de acuerdo con su contenido. Ortega considera que la educación tiene poca importacia desde la perspectiva de Marx: «en cuanto que su filosofía, el materialismo dialéctico e histórico, concibe a lo real en continua evolución cualitativa, que cuasi-mecánicamente va avanzando dialécticamente, la educación como transformadora del hombre y de lo social queda relegada, casi olvidada.» [105]. Nosotros mismos hemos sugerido que la eficacia ideológica de las relaciones de producción y cambio por sí mismas, como «transformadoras del hombre», relegaba a la escuela, lo mismo como instrumento de dominación que como instrumento de cambio, a un lugar secundario, pero las razones que da Ortega no provienen de ahí, sino de una peculiar interpretación mecanicista del marxismo. Tan «cuasi-mecánicamente» avanzan las cosas por sí solas para Marx, según Ortega, que la educación no podría hacer más que estorbar: «En la sociedad capitalista, detentada por la burguesía, la educación no podía contribuir a acelerar el proceso dialéctico, ya que es la burguesía quien detenta las ideologías dominantes y, por ende, la eduación por ella impartida contribuirá a retardar el proceso subversivo. Es mejor que en la *praxis* se exacerben los antagonismos para que el socialismo llegue antes» [106]. Desde luego. Marx jamás pensó semejante simpleza maniquea.

Ortega critica a Marx una concepción simplista y determinista del hombre, aplastado por la sociedad [107]; una teoría gnoseológica ingenua según la cual el conocimiento humano no sería problemático sino que se reduciría a fotografiar la realidad [108]; una visión utópica y religiosa de la evolución social [109]; una concepción ambigua y contradictoria del trabajo, que se situaría unas veces dentro del reino de la necesidad y otras dentro del de la libertad [110]; una concepción de la educación demasiado unilateralmente enfocada hacia el trabajo [111]; y postular una neutralidad escolar que, o es innecesaria, o su misma

[104] Félix Ortega, «La filosofía de la educación en Marx. Bases para su estudio», en *Revista Española de Pedagogía*, Madrid, números 122, abril-junio de 1973, pp. 175-214; 123, septiembre-diciembre de 1973, pp. 301-340, y 126, abril-junio de 1974, pp. 191-225. Para abreviar, en lo sucesivo nos referiremos a estos tres números de la revista con las cifras romanas I, II y III, respectivamente.
[105] *Ibíd.*, II, p. 301.
[106] *Ibíd.*, II, p. 309.
[107] *Cf. ibíd.*, III, pp. 198-201.
[108] *Cf. ibíd.*, III, pp. 201-202.
[109] *Cf. ibíd.*, III, pp. 202-205.
[110] *Cf. ibíd.*, III, pp. 206-211.
[111] *Cf. ibíd.*, III, pp. 211-214.

reivindicación es la confesión de quiebra del materialismo histórico [112].

La primera crítica corresponde a una visión del materialismo que no es la de Marx, sino más bien la de Helvecio, y no deja de serlo porque se pongan las clases sociales o las relaciones de producción donde el francés ponía el legislador o las amistades. Sobre este punto, nos remitimos simplemente a lo expuesto en el capítulo II.

La segunda crítica tampoco es justa, especialmente cuando se dirige contra el primer pensador que puso en pie el concepto de ideología como concepto central. Interpretar la afirmación de Marx de que «el movimiento del pensamiento no es más que el reflejo del movimiento real traspuesto y traducido en el cerebro humano» [113] en términos de aproblematicidad del conocimiento es extrapolar una frase polémica sacándola de su contexto y, a la vez, unilateralizar su contenido. Esta interpretación tiene mucho que ver con una lectura de Marx a partir de Althusser. «A partir del momento en que en el pensamiento de Marx se produce la "ruptura epistemológica"», escribe Ortega, «(...) no hay más alienación ni humanismo en su obra» [114]. Se interpreta entonces a Marx en la vena economicista althusseriana, se ignora la presencia permanente a lo largo de toda su obra del tema de la alienación —como tal y en términos de reificación y fetichismo— y se puede, entonces, afirmar que el conocimiento es para él algo no problemático. Ortega reduce la gnoseología de Marx a la teoría plejanoviana y leninista del reflejo y hace suya una cita de Cencillo: «Todo el fenómeno del conocimiento se explica con un solo concepto: Reflejo. Por supuesto el concepto dialéctico de conocimiento es el ya antes expuesto de "adecuación perfecta —fotográfica incluso— entre la cosa y la mente". Sin embargo, ya advierte Lenin que esto no debe considerarse en un sentido mecánico y pasivo, sino que se realiza en tres etapas: 1) contemplación *viva*; 2) abstracción, y 3) praxis.» [115] Esto es más bien una reformulación del método hipotético-deductivo en la que se ha introducido con forceps la praxis en el lugar de la comprobación experimental. En la gnoseología marxiana, la praxis no está al final de la cadena, sino que es la cadena misma: es la unidad de teoría y práctica, origen y prueba del conocimiento, y éste no se pretende medir por ningún patrón objetivo cientista, sino por su función de reproducción o transformación de la realidad. Es cierto que Marx utiliza el término *praxis* para referirse a la «actividad crítico-práctica», es decir, a la actividad transformadora, pero creemos más adecuado entenderlo en el sentido de unidad de teoría y práctica en general: de ahí que Marx añada comúnmente otra

[112] *Cf. ibíd.*, III, pp. 214-218.
[113] *Ibíd.*, III, p. 201. Ortega cita de *El capital*, tomo I, p. 14, según la versión de EDAF, Madrid, 1967.
[114] *Ibíd.*, I, p. 189.
[115] Luis Cencillo, *Historia de los sistemas filosóficos*, Syntagma, Madrid, 1968, p. 196. Citado por F. Ortega, *op. cit.*, I, p. 120.

especificación: *praxis revolucionaria*. En cualquier caso, y fuera de esta discusión terminológica, nada más lejos de la intención de Marx que postular la aproblematicidad del conocimiento: la prueba de ello es precisamente la persistencia de la teoría de la ideología (alienación, reificación, fetichismo, falsa conciencia, crítica de las categorías de la economía política, etc.) a lo largo de toda su obra.

La crítica de utopismo y religiosidad proviene de una interpretación engelsiana, plejanoviana y staliniana del marxismo. «El método marxista se confundirá con la propia teoría: método y teoría no serán otros que el materialismo dialéctico y el materialismo histórico.» [116] «El materialismo histórico extiende el materialismo dialéctico al orden de la vida social (Stalin).» [117] La naturalización de la historia y la ciencia sociales y la disminución del papel de la humanidad (el individuo, para decirlo como Ortega) en la conformación de su propia historia permiten presentar ésta, al estilo hegeliano, como una larga marcha con un final preestablecido. Sin embargo, Marx, que defiende la necesidad del socialismo, surgida del propio desarrollo del capitalismo, no afirma en ningún caso su inevitabilidad. Y, de cualquier modo, no hay una larga marcha de la historia conducente desde las sociedades primitivas hacia el socialismo, sino simplemente un desarrollo de las contradicciones del capitalismo que plantea esa única salida progresiva. También se confunde Ortega al creer que la eliminación de las contradicciones capitalistas supone el fin de todo cambio cualitativo [118], error que procede de una generalización abusiva del concepto de contradicción —eleborado por Marx en el análisis del capitalismo y restringido a él— según la cual serviría para interpretar todos los cambios sociales anteriores, cosa que no es cierta [119]. Por lo demás, las religiones no se definen por «conceder un sentido a la vida» y «una guía para conseguir sus fines» y no estaría de más que se nos informara de cuál es ese «grupo de religiones que prometen el paraíso sobre la tierra» y al que, seguń Schumpeter y Ortega, pertenece el marxismo [120].

La ambivalencia de la posición de Marx ante el trabajo (contradicción, para Ortega) procede de su doble consideración como modo general de relacionarse el hombre con la naturaleza y como medio de satisfacción de las necesidades humanas. Sobre este punto, remitimos al comienzo de nuestro capítulo IX. Achacar cierta unilateralidad a la concepción educativa marxiana por estar demasiado enfocada hacia el trabajo tendría sentido sólo limitándose al segundo aspecto de la consideración del trabajo (además, en la propuesta marxiana hay

[116] F. Ortega, *op. cit.*, I, p. 184.
[117] *Ibíd.*, I, p. 198.
[118] *Ibíd.*, III, p. 195.
[119] Sobre el concepto de contradicción en Marx y los errores postmarxianos del marxismo, véase Lucio Colleti, «Marxisme et dialectisme», en L.C., *Politique et philosophie,* Galilée, París, 1975, pp. 59-103.
[120] F. Ortega, *op. cit.*, I, p. 209, y III, p. 203.

un lugar claro para lo que podríamos llamar formación literaria o humanística —véase, otra vez, nuestro capítulo IX).

Por último, la propuesta de neutralidad de la escuela se refiere principalmente a la sociedad capitalista (es hecha en el Congreso de Ginebra de la I Internacional, en un contexto de discusión de reivindicaciónes inmediatas). No obstante, como ya hemos explicado en su momento (capítulo X), creemos que es extensible a después de la toma del poder por el proletariado, en contra de la interpretación instrumental de la pedagogía soviética. Para Ortega, esto constituiría una contradicción: «El primer fallo de la escuela "neutra" marxista es puesto a flote por la dialéctica misma: *si* la sociedad comunista es una sociedad sin clases en la que el gobierno será de las cosas mismas, *si* es una sociedad sin ideologías porque se aniquilan a sí mismas al tiempo que lo hace la propiedad privada, me pregunto: ¿Por qué hay que preocuparse de eliminar del curriculum escolar algo que ni por asomo existe en tal sociedad?» [121] El problema es que si el proletariado toma el poder un 25 de octubre, por ejemplo, el comunismo no aparece el 26. Efectivamente, en el comunismo el gobierno de los hombres debe ser sustituido por la administración de las cosas y las ideologías deben desaparecer ante unas relaciones sociales transparentes, pero tanto esa transformación económico-social como, con mayor motivo, su expresión en la conciencia de hombres y mujeres, serán obra de varias generaciones. Es a este proceso al que puede extenderse el neutralismo escolar de Marx, y no a una sociedad comunista perfecta sobre la que, como es bien sabido, era muy poco amigo de especular.

DIETMAR KAMPER y LONGIN PRIEBE

Marxismo y **Pedagogía materialista** [122].

Lo único que se puede decir de este diccionario y su tratamiento del marxismo en materia de educación, es que no dice nada. Bajo el epígrafe «Marxismo», Kamper ofrece unas disgresiones generales sobre el tema que no están ni bien ni mal, sino todo lo contrario, pero en todo caso poco o nada tienen que ver con la educación. Esto no sería problema si Priebe, en la entrada: «Pedagogía materialista» (a la que conduce directamente la de «Pedagogía marxista», que no hace más que eso), ofreciera algo más, pero no es así. De nuevo se nos ofrecen unas disgresiones generales y pensamientos tan profundos y tan expresivos de un riguroso trabajo de investigación como que «pedagogía materialista significaría, en primer lugar, aplicar a las inves-

[121] *Ibíd.*, III, p. 215.
[122] *Diccionario de Ciencias de la Educación*, Rioduero, Madrid, 1983, vol. II, pp. 227-232, y vol III, pp. 20-22. La autoría original del diccionario pertenece al Willmann Institut, y la adaptación española se ha hecho bajo la dirección de Isabel Gutiérrez Zuluaga.

tigaciones de ciencias de la educación aquel sistema de categorías analíticas transmitido bajo la denominación de materialismo histórico como metodología del análisis marxiano de la sociedad»[123], cosa que el autor, por supuesto, no se molesta en hacer. Si lo único que se puede hacer en varias páginas es esto, resulta mejor, como hace Jaime Mascaró en otro diccionario[124], limitarse a enumerar en unas pocas líneas los aspectos del marxismo que guardan relación con la educación y hacer constar la propuesta educativa marxiana.

MADAN SARUP

Marxism and education[125].

A pesar del carácter más restrictivo del título, el libro de Sarup está dedicado por partes iguales a la exposición y crítica del enfoque fenomelógico de la «nueva sociología de la educación» inglesa y al marxismo. Y, de la parte dedicada al marxismo, sólo dos capítulos (VIII y IX) están dedicados propiamente a Marx —el resto a Althusser, Bowles y Gintis, etc.

Sarup se apoya particularmente en la concepción relacional de la teoría de la sociedad propuesta por Bertell Ollman[126] y centra su análisis, sobre todo, en los temas de la alienación y la propiedad privada. Están ausentes, por consiguiente, otros como la división del trabajo, a la que se atiende poco, o las diversas propuestas de Marx sobre la educación (aunque no hay que olvidar, sobre esto último, que el libro en ningún caso pretende ser una exégesis completa de Marx, sino más bien una exposición genérica de lo que el marxismo dice y puede decir sobre la educación). El mayor problema es que el tratamiento de la alienación que hace Sarup se limita, a pesar de advertencias sobre que éste es un tema permanente en la obra de Marx, al apartado sobre el trabajo enajenado de los *Manuscritos* de 1844. Incluso así, en vez de emplearse a fondo el análisis marxiano de los diversos aspectos de la alienación del trabajo, la enajenación es siempre vista en términos bastante indeterminados, básicamente como inversión de la relación entre sujeto y predicado, es decir, en los términos de las primeras críticas de Feuerbach y Marx a Hegel y perdiéndose muchas de sus especificaciones. A esto se une una concepción notablemente diamaterialista de la dialéctica, debida a Engels y no a Marx, que explica ésta en la vieja y desacreditada cuerda de que todo es y no es a la vez,

123 *Ibíd.*, vol. III, pp. 20-21.

124 Voz «Marxismo», en *Diccionario de las ciencias de la educación*, Santillana, Madrid, 1983, vol. II, pp. 925-926.

125 Madan Sarup, *Marxism and education*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1978.

126 Bertell Ollman, *Alienation: Marx conception of man in capitalist society*, Cambridge University Press, Cambridge, segunda edición, 1971.

etc.[127] Sarup, en fin, se hace un cierto lío con los pares fuerzas productivas/relaciones de producción, base/superestructura, conciencia/existencia[128].

Lo que el autor hace es tratar de aplicar las ideas de propiedad privada y de alienación a la educación. El proceso de aprendizaje y evaluación individuales en las escuelas configuraría el conocimiento como propiedad privada[129], pero esta analogía nos parece excesiva (los conocimientos, por ejemplo, no se compran y se venden *ipso facto* como las mercancías, ni su posesión por alguien implica en la misma forma su no posesión por los demás), y, en la medida en que pudiera ser cogida con pinzas, ya lo ha sido y mejor por Apple al plantear la cuestión de la formación del individuo posesivo en la educación[130]. En cuanto al análisis de la alienación en la educación, el hecho de tratarla en términos de inversión entre sujeto y predicado, es decir, en términos muy indeterminados, limita claramente su eficacia. El reverso de esto se encuentra en la crítica feroz e injustificada que Sarup dirige contra Bowles y Gintis, acusados de funcionalistas, positivistas y eclécticos por postular la correspondencia entre enseñanza y producción y, sobre todo, por emplear profusamente las estadísticas e intentar «medir» rasgos de la personalidad, mientras hace caso omiso del marco general del principio de correspondencia entre las relaciones sociales de producción y las relaciones sociales de la educación, que da sentido al análisis de estos dos autores y que les lleva bastante más lejos que las generalidades sobre la alienación de Sarup[131].

127 M. Sarup, *op. cit.*, pp. 131-132.

128 *Ibíd.*, p. 114.

129 *Ibíd.*, p. 141.

130 Véanse M. W. Apple, «Curricular form and the logic of technical control: building the possessive individual», en M. W. A., editor, *Cultural and economic reprodution in education: essays on class, ideology and the state*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1982, pp. 247-274; del mismo autor, *Education and Power*, Routledge and Kegan Paul, Boston, 1982, cap. V.

131 M. Sarup, *op. cit.*, caps. X y XI.

INDICE